

الدكتور علي أحمد مدكور

عميد معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م

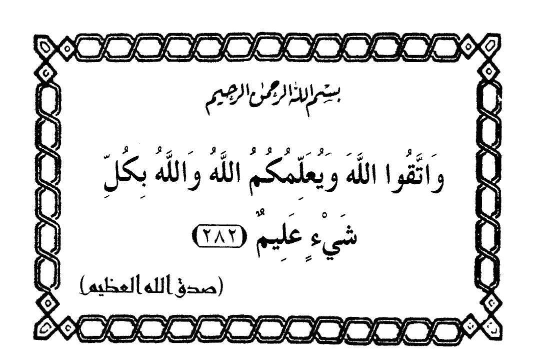
ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
١٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٤١٠,٧	على أحمد مدكور.
ع ل ت د	تدريس فنون اللغة العربية/ على أحمد مدكور.- القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٦م.
	٣٤٣ ص: إيض؛ ٢٤سم.
	بيليوجرافية: ص٣٣٥ - ٣٤٣.
	تدمك: ٠ - ٠٩٤٠ -١٠- ٩٧٧
	١- اللغة العربية - طرق التدريس. أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



رقم الإيـــداع ٩٦/١٣٤٤١


بسم الله الرحمن الرحيم
وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ
شَيْءٍ عَلِيمٌ (٢٨٢)
(صدق الله العظيم)

مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وبعد . .

فإن الهدف الأساسى لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوى الواضح السليم ، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا . وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدى إلى تحقيق هذا الهدف .

والاتصال اللغوى لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع ، أو بين كاتب وقارئ . وعلى هذا الأساس فإن للغة فنوناً أربعة : **الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة** .

وهذه الفنون الأربعة هى أركان الاتصال اللغوى ، وهى متصلة ببعضها البعض تمام الاتصال وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى ، فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد ، وقارئ جيد ، وكاتب جيد . والقارئ الجيد ، هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد . والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعاً جيداً وقارئاً جيداً . . إلخ .

هذه النظرة إلى اللغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها بدلاً من التفتيت والتجزئ الحاصل نتيجة تدريسها كفروع فى مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع . فاللغة كالكائن الحى يؤثر كل جانب من جوانبه فى الجوانب الأخرى . فنحن نستطيع فى جميع الأحوال وفى جميع المراحل أن نعلم التعبير من خلال القراءة . وأن نربط بين التعبير والقواعد ، والتعبير والإملاء .... إلخ .

ومن أبسط المسلّمات اعتبار الأدب نوعاً خاصًا من أنواع القراءة .

وبالرغم من هذه المسلّمات البسيطة فنحن مازلنا ندرس الأدب على أنه شئ خاص قائم بذاته . كما أن تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعرى أو نثرى أنفع وأكثر إفادة من تدريسه منفصلاً على أنه مادة قائمة بذاتها . فالنحو ما هو إلا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم .

ومن الملاحظ أيضاً إهمال تدريس الاستماع ، مع أنه أهم الفنون اللغوية على الإطلاق . ويقول المفكر العربى العظيم ابن خلدون: « أن السمع أبو

الملكات اللسانية» فعليه يتوقف نمو الفنون اللغوية الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة. فالطفل الذى يولد أصم لا يتكلم ولا يقرأ ولا يكتب . وقد جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين ، أو نتيجة لعدم فهم أهمية عملية الاستماع وطبيعتها .

ومن الملاحظ أيضاً إهمال تدريس فن التحدث أو الكلام ، إلا فيما يسمى عندنا بالتعبير الشفوى . وحتى الدرس المخصص لهذا اللون اللغوى قد هجر غالباً أو أهمل ، أو هو ـ فى أفضل الأحوال ـ يؤدى بطريقة ميكانيكية مملة خالية من الروح ومن الإثارة ، حيث أصبح التعبير الشفوى شكلاً بلا مضمون . ونظراً إلى أن طرق التدريس عندنا تعتمد على الإلقاء وعدم إعطاء الحرية للتلميذ كى يتحدث ويعبر عن نفسه ويناقش،فقد أفرغ التعبير الشفوى من مضمونه وأصبح شكلاً بلا معنى حقيقى .

والنظرة التكاملية للغة تجعل من الضرورى أن تكون كل مجالات اللغة موضوعات للتعبير الشفوى والتحريرى على السواء . فلا بأس من أن يعبر التلاميذ أو يناقشوا موضوعاً من موضوعات القراءة ، أو قصيدة من قصائد الأدب ، أو قصة من القصص المقررة عليهم أو يلخصوا صفحة من كتاب ، أو يكتبوا تقريراً عن عمل أو درس أخذوه فى أية مادة من مواد دراستهم، فاستمرار النظر للتعبير الشفوى على أنه : قم ـ تكلم - اجلس ، يعتبر عبثاً فى عصر التفجر المعرفى والتقدم فى وسائل الاتصالات التى جعلت العالم يبدو كقرية صغيرة .

والقراءة ليست عملية آلية ، وإنما هى فن يعتمد على النظر والاستبصار، أى فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها . فهى ـ إذن ـ ليست عملية: قم ـ تكلم ـ اجلس ، وإنما هى عملية تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه ، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته .

فالقراءة قد تكون للدراسة ، وقد تكون للمعرفة والاستكشاف ، وقد تكون للمتعة والتذوق كقراءة الأفكار الجميلة فى العبارات الجميلة ، وهذه هى قراءة الأدب بنوعيه شعراً ونثراً فالأدب ـ إذن ـ لون خاص من ألون القراءة .

أما الكتابة، وهى الفن اللغوى الرابع فيقصد بها التعبير الكتابى الذى نسميه نحن عادة بالتعبير التحريرى ، أما الإملاء والخط فيمكن تسميتهما بالمهارات الكتابية المساعدة ، أو مهارات التحرير العربى وهى الرسم السليم للحروف والكلمات والجمل منفصلة ومتصلة، وعلامات الترقيم ، والخط الواضح الجميل .

وهذا الفن الذى هو الكتابة يجب أن يتخذ من الفنون اللغوية السابقة مادة للتدريب والتعليم، فالمفـروض ألا يكتب التلميذ إلا ما استمع إليـه، أو قرأ عنه، أو تحدث به.

وهكذا نرى أن اللغة كل مـتكامل يتأثر كل فن من فنونهـا بالفنون الأخرى، وأن منهج اللغة العـربية ليس غاية فى ذاته، وإنما هو وسـيلة لتحقـيق غاية، وهى تعديل سلوك التـلاميذ اللغوى من خـلال تفاعلهم مع الخبـرات والأنشطة اللغوية التى يحتويها المنهج.

وقـد حاولت فى هذا الكتـاب أن يسـير وفق هذا المنـهج فجـاءت فصـوله كالتالى:

الفصل الأول: وقد تناولت فيه مفـهوم اللغة عموما، وطبيعـتها، ووظائفها وضرورة تكاملها خلال عملية التعليم والتعلم.

الفصل الثانى: وقد تنالت فيه نظريات تعليم وتعلم اللغة العربية، مع التركيز على البنيوية التى بدأها الإمام عبد القاهر تحت اسم «النظم» ثم أشاعها دى سوسير فى بداية القرن العـشرين، وتشـومسكى فى منتصـفه، والسلوكيـة التى بدأها ابن خلدون وأشاعها سكنر فى النصف الأول من القرن العشرين.

الفصل الثالث: وتناولت فيه فن الاستـماع، من حيث طبيعتـه، وأهميته، وأهداف تدريسه ومهاراته، وأهم طرائق وأساليب تعليمه وتعلمه.

الفصل الرابع: وقد تناولت فيه فن الكلام أو التحـدث، من حيث طبيعته، وأهميته ووظائفه ومهاراته، وأهداف تدريـسه، ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه.

الفصل الخامس: وقد تناولت فيه فن القراءة، من حيث مـفهومها، وعوامل تطور هذا المفهوم، وأنواع الـقراءة، وأهمية كل نوع، وأهداف تدريسه ومـحتواه، وطرائق وأسالـيب تدريس القراءة للمـبتدئين، ولـغير المبـتدئين، وطريقـة تحضـير الدرس، وخطوات السير فيه داخل حجرة الدراسة.

الفصل السادس: وقد تناولت فيه المفهوم العام للأدب، ثم مفهوم الأدب فى التـصور الإسـلامى، ومعـايير هذا الأدب، ومـشكلات تدريس الأدب، وأهداف

تدريسه، وما يجب أن يكون عليه محتـواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه مع العناية بتحضير درس الأدب، وطريقة السير فى الدرس داخل حجرة الدراسة.

الفصل السابع: وقد تناولت فيه أدب الأطفال، ومعايير جودته، ومشكلات هذا اللون من الأدب، وأنواعـه، وأهداف تدريسه، ومـحتواه، وطرائق وأسـاليب تدريسه وتقويمه.

الفصل الثامن: وقد تناولت فيه فن الكتابة، موضحا الفروق بين الكتابة، أى التعبير التحريرى وبين المهارات المساعدة على الكتابة، وهى مهارات التحرير العربى أى الإملاء وعلامات الترقيم والخط، ومحددا أهداف تدريس كل منها، ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه.

الفصل التاسع: وقد تناولت فـيه موضوع «النحو» أو علـم صناعة الإعراب. وحاولت توضيح العـلاقة بين النحو واكتسـاب الملكة اللسانية، كمـا حددت مشكلة تعليم قـواعد الـنحو، ومـحاولات تيـسـيره، وأهداف تدريـسه، وطرائق تدريسـه التقليدية، ثم اقترحت طريقة جديدة لوضع النحو وتدريسه فى مراحل التعليم العام.

ومن العرض السـابق يتضح أنه يوجـد إصرار فى هذا الكتـاب على ضرورة إبراز أمرين: الأول هو أن تدريس اللـغة عملية مـتكاملة، وما كان تقـسيمـها إلى فنون إلا وسيلة لغـاية هامة هى الحـفاظ على وحدة اللغـة وتطوير منهج تعليمـها وتعلمهـا. الأمر الثانى هو تناول كل فن من فنون اللغة بطـريقة منهجية سـليمة، موضحا طبيعة هذا الفن وأهميـته، محددا أهداف تدريسه وما يجب أن يكون عليه محتواه، وطرق وأساليب تقويمه.

وبعد، فإننى رغم الزيادات والتنقـيحات والتغييـرات التى أدخلتها على هذه الطبعة من الكتاب، أتذكر قول العـماد الأصفهانى: «إنى رأيت أنه لا يكتب إنسان كتـابا فى يومـه إلا قال فى غـده: لو غيـر هذا لكان أحسن، ولو زيد كـذا لكان يستحسن، ولو قـدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيـلاء النقص على جملة البشر» - والله يقول الحق، وهو يهدى السبيل.

د. على أحمد مدكور

محتويات الكتاب

الفصل الثانى
نظريات تعليم وتعلم اللغة
من القديم إلى الحديث

الفصل الثالث
فن الاستماع

الفصل الرابع
الكلام أو التحدث
(التعبير الشفوى)

الفصل الخامس
القراءة

الفصل السادس
تدريس الأدب

الفصل السابع
أدب الأطفال

الفصل الثامن
الكتابة ومهارات التحرير العربى

الفصل التاسع

تدريس قواعد النحو العربى

الفصل الأول

اللغة

مفهومها ...

خصائصها ...

وظائفها ...

طبيعتها ...

أ ـ الحدث اللغوي ..

ب ـ الفنون اللغوية ..



في يوم ما ، في مكان مـا ، في فجر التاريخ ، أتى اليـوم الذى بدأت فيه الكائنات البـشرية تتـحدث إلى بعضـها البـعض في أشيـاء مختلفـة . ومنذ ذلك الوقت، وبسبب ظهور اللغة المنطوقة بدأ التاريخ الإنسانى وبدأت الثقافة الإنسانية . ويحدث شيء مماثل لهذا عنـدما يبدأ الوليد الإنسانى فـهم أصوات كلام الناس من حوله ومحاولة تقليدها . واكتـساب الطفل للغة يعنى بداية الاتصالات الواسعة مع الآخرين ممن يحـيطون به وممن لا يحيطون به ، ويعنى أيضـاً ، أن الطفل بدأ فى تنمية ذاته؛ لأنه من خلال اللغة ، يستطيع أن يسهم بفعالية فى المجتمع الإنسانى . ولهذا فـإن تنميـة اللغة بالنسـبة للتربويين الذيـن يشرفون على تعلـيم الأطفال فى سنوات المدرسة الأولى تعتبـر المهمة الأساسية الأولى ، فاللغة أسـاس فى كثير مما يعلمه ـ أو يفشل فى عمله ـ الأطفال داخل المدرسة وخارجها .

فالقدرة على استخدام اللغة هو أسـاس النجاح الإنسانى ، ولقد اعتبر هذا ـ منذ وقت طويل ـ السمة الـتى تميز الإنسان عن الحيوانات الأخـرى . فحتى وقت قريب ، كان الإنسـان وحده هو الذى يعتبر قـادراً على استخدام نظم مـعقدة من الأصوات والمعانى التى ندعوها لغاتنا الإنسانية . لكن البحوث الحديثة التى أجريت على القرود الذكية «كالشيمبانزى » وبعض أنواع الأسماك كالدلفين ، واختراع لغة الحاسب الآلى أو «المحـ ـب» ، كل هذا أدى إلى تلك النظرة [1]. . . فيبدو الآن أن هناك بعض الحيوانات الأخرى التى يمكن تعليمـها أن تتصل بالإنسان من خلال لغة ، وأن مثـل هذه الحيوانات تتصل مع أعـضاء جماعـاتها فى أماكن تجمـعاتها بطريقة أكثر تعقيداً مما كنا نتصور سابقاً .

اللغـة هي إحدى مخلوقـات الله : ﴿ **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ** ﴿٢٢﴾ ﴾ [الروم] .

وهى «تعبير مدهش عـن قدرة الله التى لا تتناهى، فنواة اللغة هى : صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية . والصوت مسـاحته محدودة ، وإمكانات أعضاء النطق مـحدودة أيضـاً ، فـهى تنتج عـدداً معـيناً من الأصـوات ، نعبـر عنه بالحـروف الهجـائية . . ومع ذلك فـإن هذه الأصوات المحدودة ، الناشـئة عن أعـضاء النطق

---

(1) Kean J,M. Personke, C . The Languaga Arts Teaching Learming In The Elementary School , New York , St . Martins Press , 1976. P.3.

المعدودة المتمثلة فى الحنجرة ، والحلق ، واللسان ، والشفتين ، والأنف . . هى التى أنتجت هذا الوجود اللغوى الهائل المتنوع الذى تعبر عنه ثلاثة آلاف لغة موجودة . . شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقاً إلى كل ما شاد على الأرض من حضارات ، وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات » [1] .

وبالرغم من أن على الإنسان أن يتخلى عن اعتقاده القديم بفكر احتكاره للغة ، إلا أن الحقيقة الباقية ـ مع ذلك ـ هى أن اللغة سمة أساسية مبدئيًا لجنسنا البشرى ؛ وذلك لأن ما بنيناه من حضارة ، وثقافة ، وتقدم علمى ، كان مستحيلاً بدونها ، فاللغة من أهم النظم الحضارية التى تجعل الإنسان إنساناً . ولذلك ، فهى تستحق الاهتمام الشديد لأنها إحدى أهم مقومات بناء الإنسان ، وبناء الأمة ، فاللغة العربية إحدى أهم المناهج الفكرية التى تمكن الإنسان المسلم من عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .

الطبيعة الرمزية للغة

يبدو السلوك اللغوى وكأنه سلوك غريزى بالنسبة لنا ، حتى أنه من السهل علينا أن نغفل طبيعته الأساسية . وبالرغم من كثرة المظاهر المتضمنة فى عملية اللغة ، إلا أن طبيعتها الرمزية هى الأكثر أهمية ، فاستخدام اللغة يعنى ـ فوق كل شىء أن نرمز . والدليل على هذا القول هو أن استخدام اللغة يشتمل غالباً على إصدار أصوات والاستماع إلى أصوات أصدرها الآخرون ، لكن أيًا من هذا لا يكون لغة ، إلا إذا كانت هناك عملية رمزية أخرى متضمنة . فاللغة ذات طبيعة رمزية ، فهى تستخدم الأصوات للرمز إلى الأشياء والأحداث الموجودة فى البيئة أو للرمز إلى الأفكار المعبرة عن البيئة . فالكلمات ـ إذن ـ رموز ، ولهذا ، فهى يمكن أن تفهم بواسطة كل من المتكلم والمستمع على أنها تمثل أشياء كامنة خلف الكلمات نفسها .

فكلمة: يقرأ، على سبيل المثال، ترمز إلى النشاط الذى تقوم به أنت ـ أيها القارئ ـ مع هذا الكتاب فى هذه اللحظة. ومع ذلك لا يوجد شيء فى طبيعة كلمة يقرأ يربطها بالعمل الذى تقوم به الآن. والكلمة العربية لهذا العمل (القراءة) كان من الممكن أن تكون ينام أو يعمل. فنحن فى الواقع نجد كلمات

---

(1) عبد الصبور شاهين : العربية لغة العلوم والتقنية ، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع ط ١ ،١٩٨٣، ص ٣٩ ، ٤٠ .

مختلفة لمعنى القراءة من لغة إلى أخرى . وعلى هذا فكلمة يقرأ ، يمكن التفكير فيها على أنها « إشارة » إلى شيء خارج الكلمة نفسها . ولكن يجب التفريق بين الكلمة كـ « إشارة » وبين الكلمة كـ «رمز » . فالكلب قد يستجيب إذا سمع اسمه، أو إذا طلب منه صاحبه أن يحضر الكرة ـ مثلا ـ إذا درب على ذلك . فاسم الكلب، وكلمات مثل «أحضر الكرة » تمثل إشارات للكلب . ولكن إشارات أخرى مثل « هذه فكرة جيدة» قد لا يفهمها الكلب؛ لأن مثل هذه الإشارات تصبح أكثر من كونها إشارات، إنها تصبح في الواقع رموزاً للغة ، من حيث كون الكلمات رموز تعبر عن معان، هو ما سنستخدمه في فهمنا لهذا الكتاب .

وجدير بالذكر هنا التفريق بين لغة العلم والتقانة وبين لغة الفن والأدب . فلغة العلم والتقانة يغلب عليها طابع اللغة الإشارية (لغة الإشارة) ؛ لأنها تعتمد في الغالب على التطابق بين الإشارات ودلالاتها في الواقع ، بحيث يمكن التحقق من هذا التطابق في الواقع . بينما اللغة الأدبية والفنية هي لغة توجيه وإرشاد للسلوك الإنساني نحو غاية معينة ، لذلك فهي لغة رمزية . فلغة العلم والتقانة لغة إشارات ، ولغة الفن والأدب لغة رموز . والفارق بينهما أن الإشارة ليس لها قيمة ذاتية ، لأنها تستمد قيمتها مما تشير إليه ، بينما الرمز يدل على قيمة خاصة ، وعلى دلالة إنسانية وشعورية .

فالطبيعة الرمزية للغة تسمح لنا بأن نعبر ليس فقط عن الأشياء والأحداث في البيئة المباشرة ، بل أيضاً عن المجردات المأخوذة من ملاحظة الأشياء والأحداث. وهي تقدرنا أيضاً على التعبير عن الماضي، والحاضر ، والمستقبل ، عن الممكن ، وعن المستحيل . وكلما زاد فهمنا للطبيعة الرمزية في لغة بعضنا البعض ، تزايد احتمال تعلمنا من بعضنا البعض ، وفهمنا لبعضنا البعض .

مفهوم اللغة وخصائصها

ومن هنا يمكننا تحديد مفهوم اللغة بأنها : نظام ، صوتي ، رمزي ، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال . وعلى هذا نستطيع أن نحدد الخصائص الآتية للغة :

١ ـ اللغة نظام رمزي :

إن كل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية ، والمقطعية ، والكلمات ، والجمل ، والتراكيب . فالجملة ـ مثلاً ـ في

اللغة العربية ، إما أن تكون اسمية أو فعلية ، والاسمية هى ما بدأت باسم ، والفعلية هى التى تبدأ بالفعل . والموصوف فى العربية يتقدم على الصفة ، وما بعد حرف الجر يكون مجروراً ، وفوق هذا فهى لغة اشتقاقية ، معربة ... وغير ذلك من الأنماط الثابتة ، والنسق الخاص باللغة العربية . والحقيقة أننا عندما نحلل اللغة نجد أنها أكثر من نظام ، إنها فى الحقيقة « نظام النظم » [1]. فهى تشتمل على نظام للأصوات ، ونظام للمبانى ونظام للمعانى . فالنظام الصوتى للغة ما - بالإضافة إلى نظام البنية أو التركيب ، يؤديان إلى نظام المعانى لهذه اللغة .

ومن مظاهر نظامية اللغة أنه بإمكان الناطقين بها فهم التركيب اللغوى حتى لو كان ناقصا ؛ وذلك لإلمامهم بالنظام وكيفية سيره. فمن اليسير - مثلاً - تصنيف المفردات إلى أسماء وأفعال ، وتصنيف التراكيب إلى جمل إثباتية وجمل استفهامية. ونظام العربية - مثلاً - يشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى مضارعة وأمر ، وتحويلها من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث بإضافة التاء . ولهذا فإن الناطقين بالعربية الملمين بنظامها يستطيعون تصريف بقية الأفعال المماثلة دون عنت ، فيقولون : كتبَ كتبتْ ، وقرأ قرأتْ . . وهلم جرا [2]. . وهكذا نجد نسقاً خاصًا بالإنجليزية ، وبالفرنسية ، وبكل لغة من اللغات ، وإذا اختل النظام أو النسق عند المتحدث أو الكاتب بلغة معينة كان اتصاله بمن يتحدث إليهم ، أو يكتب لهم ضعيفاً أو معدوما .

لكن الأصوات التى تتألف منها اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة ، بل هى رموز ذات معنى ، فالأصوات اللغوية هى رموز تواضعية « لكنها تختلف عن بقية الرموز والعلاقات من ناحيتين : الأولى كون الرموز اللغوية مبنية على تواضع اعتباطى محض . والثانية هى أن اللغة قادرة على وصل رموزها بكافة خبرات الإنسان وتصوراته، وجميع أجزاء الكون ومحتوياته » [3] .

٢ - اللغة نظام صوتى :

ومعنى كون اللغة صوتية ، أن الطبيعة الصوتية فيها هى الأساس ، بينما الشكل الكتابى يأتى فى المرتبة الثانية . فالكتابة - فى الواقع - تعتبر تطوراً حديثاً

---

(١) محمود كامل الناقة ، ورشدى أحمد طعيمة : الكتاب الأساسي لتنظيم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : إعداده ، تحليله ، تقويمه ، جامعة أم القرى - مكة المكرمة ، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م ، ص ٦١ .

(٢) على محمد القاسمي : اتجاهات حديثة فى تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى ، الرياض ، جامعة الرياض ، عمادة شئون المكتبات ، ١٩٧٩ ، ص ١٣ .

(٣) المرجع السابق.

نسبيًا فى التاريخ الإنسانى إذا ما قورنت باللغة الشفوية . وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها عنصر كتابى ، أى أنهـا لغة تخاطب فقط . وكثير من الناس فى مجتمـعنا اليوم ، حققوا كثيـراً من الغايات ، ويعيشون عيـشة رغدة غنية دون أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة . وعلى أى حال ، فإن الطبـيعة الصوتية للغة تعنى أن يبدأ تعليم اللغـة للأطفال بشكلها الصوتى الشفـوى قبل الكتابى ، أى أن يجىء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة .

٣ـ اللغة نظام دلالى :

إن معانى اللغة متفق عليـها بين أبناء المجتمع الذى يتكلم هذه اللغة. وبدون هذا الاتفاق لا يحـدث الاتصال بين المتكلم والمسـتمع ، وبين الكتـاب والقارئ . ومن هنا نستطيع القول : إن الصلة بين الرمز والمعنى الذى يشـيره الرمز صلة عرفية ، أى اتفق عليها أبناء المجتمع ، وليست صلة طبيعة موجودة فى طبيعة الرمز نفسه أصلاً .

٤ـ اللغة مكتسبة :

ومعنى كون اللغة مكتسبة أنها ليست غريزة فى الإنسان ؛ فالطفل يولد دون لغة، ثم يـبدأ فى تلقى الأصوات بأذنـيه ، ويربط بين الصوت والـشخص ، وبين الصوت والشىء ، وبين الصوت والحركة ، ويدرك العلاقات بين الأشياء . وهكذا تتكون مفرداته وقـاموسه اللغوى . وعندمـا يقرأ يضيف إلى هذا القامـوس وينميه وهكذا . والأطفال العرب الذين يولدون فى مجتمعـات غير عربية يتعلمون لغات هذه المجتمعات بالاكتساب من خـلال الاحتكاك والتفاعل مع أبناء هذه المجتمعات وثقافاتها .

٥ـ اللغة نامية :

ومعنى النمو فى اللغة ، أن اللغة ليست شيئاً جامداً ، وإنما هى نظام متحرك متطور . فعلى المستوى الفردى ، نجد أن لغـة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وازدياد الخبـرات . وعلى المستوى الاجتـماعى ، نجد الأمة الحـية المتطورة تعكس تطورها على لغـتهـا ، فنجد البـاحثين والدارسـين الذين يتناولون اللغة بالـدراسة والتشـخيص والعلاج والإضـافة وغير ذلك . إن اللغـة عنوان أهلها ، فهى تحـيا بحيـاتهم وتموت بموتهم وتتقدم وتتطور بتـقدمهم وتطورهم ، وتضـعف وتتخلف

بضعفهم وتخلفهم . ولقد أثبت التحليل العلمى لكثير من الدراسات أن اللغة تتصف دائماً « بالكمال » [(١)]. ويعنى هذا أن كل لغة تزود الناطقين بها بالمفردات والتراكيب التى تمكنهم من التحدث عن نواحى الحياة المختلفة فى بيئتهم . ويعنى كمال اللغة أيضاً قدرتها على مواكبة التطور الحضارى بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه ذلك التطور السياسى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى .

«فليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبر عنه اللغات حتى لو تطلب من بعضها عدة كلمات . فما تعبر عنه الأمهرية بكلمة واحدة قد تعبر عنه الإيطالية بعشر ، والعكس صحيح . المهم أن جميع اللغات قادرة على التعبير عن جميع المفاهيم .

ولكن مبدأ «كمال اللغة » لا يعنى « الاكتفاء الذاتى » . فاللغات عرضة للدخيل من أصوات ومفردات وتراكيب ، بل وقد تقصده قصدا ، وليس هذا الاتجاه وقفاً على فترة زمنية معينة فى حياة اللغة أو عندما يصاب المجتمع بالفساد والانحلال كما يتوهم البعض ، بل يشمل كل الفترات كما تدل أبحاث علم اللغة التاريخى . ولعل الرسائل التى صنفت فى المعرَّب من لغة القرآن الكريم شاهدة على ذلك [(٢)] .

٦ـ اللغة اجتماعية :

ومعنى اجتماعية اللغة هنا أن اللغة لا توجد فى فراغ وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة ،فالفرد الوحيد أو الذى ولد وحيداً فى مكان مهجور ، أو فى غابة لن تكون له لغة . ويشير تقرير نشر عام ١٩٧٠ ، أنه وجدت طفلة تسمى جينى ، كانت تعيش فى حجرة صغيرة عُزلت فيها وكانت تبلغ من العمر ثمانية عشر شهراً، وظلت كذلك حتى بلغت الرابعة عشرة من عمرها وكانت الاتصالات الاجتماعية بها فى حدودها الدنيا . وعندما وجدت كانت لا تعرف أية لغة على الإطلاق ، وبدأت فى تعلم اللغة مع الاحتكاك الاجتماعى بعد ذلك [(٣)]، فاللغة ـ إذن ـ تتكون وتتمو نتيجة للتفاعل والرغبة فى التعاون بين الأفراد ، أى فى جماعة .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٤ .

(٢) المرجع السابق .

(3) Fromkin , v .& Roman , R., An Introductlon to Language , New York , Holt , Rinehart and Winston , 1974 , pp . 21-22 .

وظائف اللغة

اللغة منهج ونظام للتفكير ، والتعبير ، والاتصال . وهذا يعنى أنها منهج للتعليم والتعلم ونظام لحفظ التراث الثقافى . وسوف نقوم بتوضيح هذه الوظائف بشئ من التفصيل فيما يأتى :

١ - اللغة منهج للتفكير :

هل الإنسان يفكر باللغة ؟ لا يوجد اتفاق كامل فى الإجابة عن هذا السؤال، فهناك من المناطقة من يرى أن اللغة لا تستخدم فى التفكير فى العمليات العقلية العليا . ونحن لا نميل إلى هذا الرأى . وبعض الصوفيين يرى أن التجارب الصوفية لا يصفها إلا من يعانيها ، وأن وصفها باللغة غير ممكن .

ولكننا نميل إلى القول بأن اللغة نظام للأفكار والمعانى بألفاظ تناسبها ، فالإنسان يفكر ، والأفكار والمعانى تستدعى الألفاظ التى تناسبها .

فاللغة هى منهج الإنسان فى التفكير وفى الوصول إلى العمليات العقلية والمدركات الكلية . وهنا يجدر التفريق بين اللغة كنظام للتعبير عن العمليات العقلية العليا والمدركات الكلية ، وبين اللغة كمنهج للقيام بهذه العمليات [1].

فاللغة إذن تجربة عقلية شعورية ، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة.

٢ - اللغة نظام التعبير :

عندما يتكلم الإنسان ، فإنه يستعمل ألفاظاً وجملاً ، وعلى هذا فاللغة نظام للتعبير . فالإنسان العادى يعبر عن أفكاره ومشاكله باللغة ، واللغة أيضاً نظم للتجارب الشعورية النفسية التى تخلص الفرد من انفعالاته كى يهدأ ويستريح نفسيًا. ويظهر ذلك بصورة أكبر فى الأدب والشعر . وهذه الوظيفة وظيفة اتصالية لأن المتكلم العادى عندما يتكلم يراعى نوعية المستمع . والأديب عندما يتحدث يراعى أيضاً نوعية المستمعين ، لأنه يريد التأثير فيهم . والكاتب والأديب يراعيان نوعية القراء الذين يكتبون لهم . وهكذا نرى أن اللغة كنظام للتعبير غير بعيدة عن اللغة كنظام للاتصال .

---

(١) انظر : محمود رشدي خاطر وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . القاهرة ، دار المعرفة ١٩٨٠ ، ص ص ٣ - ٤ .

٣- اللغة منهج للاتصال :

يستخدم الإنسان اللغة فى قضاء حاجاته وحل مشكلاته ، والاتصال بالأفراد والجماعات ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحى نشاطه الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوجيه هذا النشاط الوجهة التى يراها .

٤- اللغة نظام لحفظ التراث الثقافى :

تعد اللغة طريقاً للحضارة ، وحافظة للفكر الإنسانى ، فلقد مكنت اللغة الإنسان من حفظ تراثه الثقافى والحضارى ، وهيأت له الطريق كى يوجه جهوده إلى البناء والإضافة إلى ما سبق أن وضعه أسلافه .

إن الثقافة - فى التصور الإسلامى - هى الأسلوب الكلى لحياة الجماعة المسلمة التى يتسق مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة، والثقافة بهذا المعنى ذات شقين : معيارى وتطبيقى ، وتشمل أصول الاعتقاد ، وأصول الحكم ، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك، وكل التشريعات والنظم والمناهج والقوانين التى تخضع لها ، وجميع أشكال التطبيق العملى والواقعى ، وأنماط السلوك الفردى والجماعى التى تتسق معها نصًا وروحًا، وعندما يتسق الشق التطبيقى مع الشق المعيارى تكون الحضارة .

والحضارة عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها : إنسانيًا ، وخلقيًا ، وعمليًا، وأدبيًا، وفنيًا، واجتماعيًا ، وفق منهج الله وشريعته [(١)].

واللغة عموماً تمكن الإنسان من الحفاظ على ثقافته وحضارته والإضافة إليها وتطويرها فى ضوء التصور الاعتقادى والاجتماعى الذى يؤمن به ، فقبل اختراع الكتابة، كانت اللغة تعتمد على الكلام والاستماع . وكان كل جيل ينقل خبراته إلى أبنائه ، ويقوم الأبناء بدورهم بالإضافة إلى ما ورثوه عن الأسلاف ونقله إلى الجيل الأصغر . وهكذا لولا اللغة لضاعت ثقافات ولما كنا لنعلم عنها شيئا الآن . فلما اخترعت الكتابة بدأ عصر التسجيل لتراث الأمم وثقافاتها . وهكذا حفظت اللغة تراث الماضيين وأتاحت للأجيال الإفادة من صرح الفكر وتجارب السابقين والإضافة إليها .

---

(١) انظر : تفصيل مفهوم الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي في كتاب : « منهج التربية في التصور الإسلامي » للمؤلف .

٥- اللغة نظام للتعليم والتعلم:

مما سبق يتضح لنا أن اللغة هى منهج الإنسان فى التفكير، فالإنسان يستخدم اللغة كمنهج ونظام للتفكير والتعبير فى كلامه وكتابته، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرؤها فى كتاباتهم. فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءا كبيرا من ثقافته وخبرته ومهارته فى العمل وفى العيش فى مجتمعه المحلى والعالمى. وقد اتضح لنا أن اللغة هى منهج الإنسان فى التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله، كما أنها نظام يستعين به الإنسان فى حل مشاكله والاتصال بالآخرين فى حفظ تراث أجداده وتطويره والإضافة إليه.

٦- العربية لغة كاملة:

لقد كال أعداء الإسلام والعروبة الكثير من الاتهامات للغة العربية قديما وحديثا، فى الخارج وفى الداخل. فقالوا: إنها لغة جامدة وقاصرة عن مواكبة الحضارة، ومستحدثات العصر ومخترعاته. وشجعوا على استخدام لغاتهم الخاصة، كما شجعوا على استخدام العامية بدلاً منها. وقد بدأت الحرب ضد العربية منذ أمد بعيد، ولكنها لم تنته بعد. فهل العربية لغة جامدة، غير متطورة، أو «بدائية»؟

إن الكثير من الباحثين اللغويين يرى أنه لا توجد لغة جامدة أو قاصرة أو «بدائية» وإنما يوجد قوم «بدائيون» أو جامدون، فاللغة. أية لغة - فضلا عن أن تكون العربية - قادرة دائما على التطور والنمو واستنباط المفردات والتراكيب التى تلائم الحاجات الجديدة والمخترعات الجديدة لدى أهلها. فإذا لم يكن لدى أهلها حاجة إلى اختراعات جديدة أو استعمالات جديدة، فإن اللغة تبقى كما هى، وعلى هذا فعدم نمو اللغة - أية لغة - ليس لقصور فى طبيعتها أو ذاتها، وإنما لقصور وجمود أهلها.

يقول القاسمى: إن هناك افتراضا خاطئا بوجود لغات «متطورة» وأخرى «بدائية». ويثار هذا الادعاء كلما دار الحديث عن بعض القبائل فى أفريقيا أو أمريكا اللاتينية. فبعضهم يزعمون بأنها ما زالت فى المراحل الأولى من تطورها الحضارى. وإذا اتخذنا المستوى التكنولوجى مقياسا للتطور الحضارى، فمن الممكن

القول أن هذه القبيلة أو تلك «بدائية» من وجهة نظر أنثروبولوجية، ولكن هذا القول لا يصدق من الناحية اللغوية؛ لأنه إذا كان المقصود ببدائية لغة إحدى القبائل هو خلوها من المفردات الخاصة بالمخترعات الحديثة مثلا، فإن ذلك يرجع إلى عدم تعامل القبيلة بتلك المخترعات، وبالتالى عدم حاجتها إلى ذلك النوع من المفردات. ولكن إذا استدعى تطور القبيلة الاقتصادى استيراد تلك المخترعات، فإن لغتها سرعان ما تقوم بسد الحاجة عن طريق استنباط المفردات اللازمة، فاللغة قادرة دوما على مواكبة النمو الاجتماعى لجمهور الناطقين بها، وهذا ما يسمى بمبدأ «كمال اللغة»[١].

لقد أثبت التحليل العلمى لكثير من اللغات أن اللغة تتصف دائما «الكمال». ويعنى كمال اللغة . . . قدرتها على مواكبة التطور الحضارى بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه التطور الاقتصادى والتقنى والفنى والاجتماعى. ولكل لغة طرقها الخاصة فى استحداث الرموز الجديدة مثل التوسع فى معانى مفردات موجودة فعلاً، أو إضفاء معان جديدة على كلمات قائمة، أو اشتقاق كلمات جديدة، أو نحتها، أو ترجمة المعانى الوافدة، أو استخدام كلمات دخيلة أو غير ذلك من الوسائل الصرفية. فليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبر عنه بأى من الأساليب السابقة[٢].

لقد كانت اللغة العربية فى ظلال العصر العثمانى تعيش أشد فتراتها ضعفا، لا لأنها ضعيفة فى ذاتها وطبيعتها، بل لأن العرب ضعف شأنهم فى ذلك الوقت كما ضعف شأن الدراسة والبحث والعلم فى جميع المجالات. ومن يقارن بينها فى ذلك الوقت وبينها الآن يجد أنها طفرت طفرة قوية مستخدمة مرونتها وخصبها على التطور مع الحفاظ على شخصيتها، واستجابة لمتطلبات أهلها.

ففى مطلع العصر الحديث قامت حركة تهدف إلى إحياء الماضى العظيم من حضارة هذه الأمة وثقافتها. كما أعلنت عن بداية بعث لغوى جديد شامل. فاشتدت العناية بالبحث اللغوى، والبحث فى مسائل الاستعمال اللغوى، وصواب التعبير

(١) على محمد القاسمى: اتجاهات حديثة فى تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، عمادة شئون المكتبات، جامعة الرياض، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ص ٧-٨.
(٢) المرجع السابق، ص١٤.

العربى. وأسست المجامع العلمية فى عدد من العواصم العربية كالقاهرة، ودمشق، وبغداد وغيرها. وكانت النتيجة الكثير من المعاجم اللغوية والعلمية، وإيجاد ألفاظ كثيرة مناسبة للعدد الوفير من المدلولات لا سيما فى دائرة الشئون الهندسية والآلية، والطبية، والكيميائية وغيرها مما أنشأته الحضارة الحديثة. وإذا كانت العربية قد قامت فيما مضى - كما يقول يوهان فك - رمزا لوحدة عالم الإسلام فى الثقافة والحضارة، وإذا صدقت البوادر، ولم تخطئ الدلائل، فإنها ستحتفظ بهذا المقام العتيد من حيث هى لغة الحضارة الإسلامية ما بقيت هناك حضارة إسلامية[1] .

طبيعة عملية اللغة

يعرف علماء النفس اللغة «بأنها النظام الذى يمكن بواسطته تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والذى به يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى فى أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها فى ترتيب خاص»[2]. وعلى هذا فالببغاء الذى يردد الكلمات دون أن يعنى مضامينها لا يسمى كلامه «لغة»، والطفل الذى يردد الكلمات التى يسمعها ممن يحيطون به لا يسمى كلامه لغة إلا إذا كان مدركا لمدلول ما ينطق به.

ومعنى هذا أن عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم أو الكاتب، كما أن معرفة اللغة المنطوقة أو المكتوبة لكل من السامع والقارئ ضرورية أيضا كى تتم عملية التصور للمضامين لديهما. وعلى هذا فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط، لكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار السامع والقارئ ومشاعرهما، وقد تدفعهما للحركة والعمل. فنحن لا نتكلم أو نكتب للتعبير عن مشاعرنا وأفكارنا ومشاكلنا فقط، ولكن أيضا، ليترتب على كلامنا أو كتاباتنا أثر معين يصدر ممن نتحدث إليهم أو نكتب لهم.

وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب فقط، بل هى أيضا وسيلة لاستثارة المستمع أو القارئ وتحريك وجداناتهما ودفعها إلى الحركة والعمل واستجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء.

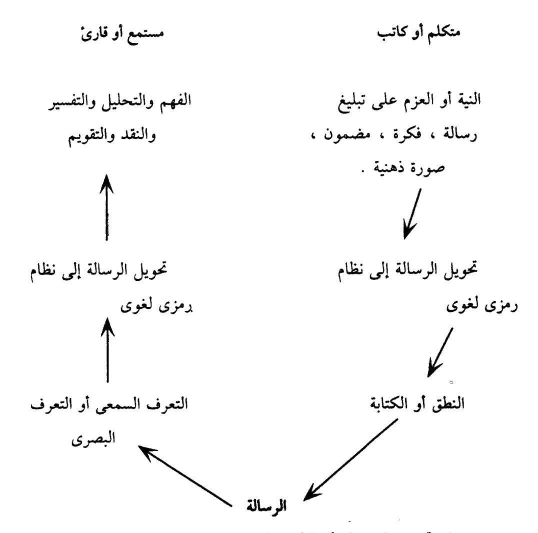
(١) يوهان فك: كتاب العربية، القاهرة، دار الكتاب العربى، ١٩٥٠، ص ٢٣١-٢٣٤. فى محمود رشدى خاطر وآخرون، مرجع سابق ص ٥١-٥٣.

(٢) عبد العزيز عبد المجيد: اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، الجزء الأول ط٤، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ، ص١٥.

(انظر الشكل التوضيحى لطبيعة الحدث اللغوى)

شكل لتوضيح طبيعة الحدث اللغوى

الحدث اللغوي



فإذا لم تحدث الرسـالة أو الفكرة المعبر عنها عن طريق الكلمـات والتراكيب استجابة من المستمع أو القارئ ، فهى إذاً قد فقدت وظيفتها .

ومن هنا فاللغة « عملية » معـقدة ،فهى تشمل الصورة الذهنية ، أو الفكرة عند كل مـن المتكلم أو الكاتب ، والـرمـوز ، أى الكلمـات والتـراكـيب التى

يستخدمها كل منهما ، والترتيب الخاص والمحدد الذى توضع به هذه الرموز بجوار بعضها ، والآثار المعرفية والانفعالية والحركية التى تثيرها الرموز لدى المستمع أو القارئ ، والتى تتوقف على قدرة الآخرين على التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

أركان الموقف اللغوى

وبالرغم من أن الأفكار التى تكون فى ذهن المستمع أو القارئ قد لا توافق الأفكار التى تكون فى ذهن المتكلم أو الكاتب ، فثمة ولا شك تشابه كبير بينها . وما يحدث من اختلاف فى الصورتين راجع إلى الاختلاف فى خبرات كل منهم وذكائه وخياله ودقة استعماله للكلمات والجمل وثقافته بصفة عامة .

والموقف اللغوى ـ كما هو موضح فى الشكل السابق ـ إما أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ . ولا يمكن أن نتصور موقفا من مواقف الاتصال اللغوى بدون هذه الأركان الأربعة :

المتكلم ———————— المستمع

الكاتب ———————— القارئ

ولكن لكى نفهم كيف يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ ، ينبغى أن نفهم « أن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست إلا رموزا، فالمتكلم لا يتكلم معانى والكاتب لا يكتب معانى ، والمستمع لا يسمع معانى ، والقارئ لا يقرأ معانى ، وإنما يتكلم المتكلم رموزا وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ . والكلمة التى يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التى يستخدمها ليست معنى إنما هى رمز لمعان فى عقل المتكلم أو الكاتب ، وهى وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعانى التى لديه ... لكنها وسيلة فى غاية الأهمية . . وأى خلل فى استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه » [1] .

إن المعانى لا تنتقل من المتكلم إلى المستمع أو من الكاتب إلى القارئ ، «وإنما الذى يحدث فى عملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد السامع أو القارئ بجملة من الرموز يساعده عن طريقها على استحضار المعانى التى يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعانى التى عنده» [2] .

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون : مرجع سابق ، ص ٨ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٩ .

فالمتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بمجموعة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها فى إطار خبراته، فكأن الكلمات والتراكيب والجمل ما هى إلا رموز أو شفرة، وعلى هذا فالمستمع أو القارئ ليس مجرد مستقبل، وإنما هو شخص ناشط إيجابى يقوم بتلقى هذه الرموز أو الشفرة وترجمتها إلى مدلولات معينة، قد تكون متفقة أو مختلفة عن مدلولاتها عند المتكلم أو الكاتب.

ويختلف المتحدثون والكتاب فى درجة الدقة والوضوح التى يعرضون بها أفكارهم ومشاعرهم ومشاكلهم، وكذلك يختلف المستمعون والقراء فى درجة إدراكهم للمعانى التى يستمعون إليها أو يقرأونها. ويمكن أن يفسَّر هذا فى ضوء الفروق الفردية واختلاف ظروف حياة الناس واختلاف بيئاتهم وثقافاتهم.

وبناء على ما سبق فإن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ يعتبر أمرا مستحيلا. فلا يمكن أن يحدث أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعانى التى يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان، حتى لو كانا قد تربيا فى ظروف واحدة تماما أو كانا توأمين ذوى مشيمة واحدة.

وكمال الانقطاع كذلك أمر مستحيل. فمهما اختلفت ظروف وبيئات وثقافات المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ، فما دامت الرموز التى يستخدمانها واحدة فلابد أن يحدث بينهما نوع من التفاهم مهما كان قليلا.

وبين كمال الاتصال وكمال الانقطاع يتوزع الناس فى قدراتهم اللغوية كلاما واستماعا وقراءة وكتابة.

مما سبق نستخلص أن للغة فنونا أربعة هى:

١- الاستماع.

٢- الكلام أو التحدث.

٣- القراءة.

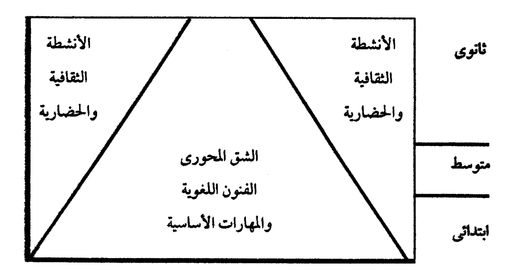
٤- الكتابة.

وأن هذه الفنون - بالإضافة إلى النحو - يجب التركيز عليها فى تعليمنا للغة العربية.

منهج اللغة العربية

يمكن تصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية هو إقدار المتعلم على أن يكون إنسانا عربيًا مسلما صالحا قادرا على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

وتأسيسا على هذا التصور، فإن منهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو «المحور» ويدور حول الفنون اللغوية الأساسية ومهاراتها المختلفة اللازمة لتكوين الإنسان المسلم العربى فى المجتمع الإسلامى العربى، والشق الثانى يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة. انظر الشكل التالى:



وهنا يجب أن ندرك أمرين: الأول، هو أن المحور أو الفنون اللغوية ومهاراتها الرئيسية يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهج وأنشطته. وكلما ارتقى التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى ضاقت أنشطة المحور واتسعت الأنشطة الثقافية والحضارية التى تعمل على إتقان المتعلم للفنون اللغوية ومهاراتها الأساسية.

ويهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية فى فنون اللغة العربية وهى الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة ، والتدرج فى تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة بحيث يصل التلميذ فى نهايتها إلى مستوى لغوى يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد ، والنطق الصحيح ، والقراءة الواعية ، والكتابة السليمة ، الأمر الذى يساعده على أن ينهض بالعمل الذى يختاره ، وعلى أن يواصل الدراسة فى المرحلة التعليمية التالية .

من هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى ، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، أو بين فنون اللغة نفسها .

إن هذا المفهوم يؤكد على النظرة التكاملية للأنشطة العقلية والانفعالية والحركية التى لا يمكن فصلها عن بعضها البعض ، فعندما يتكلم الإنسان لغة ما فإن ذلك يعد نشاطاً عقليًا وانفعاليًا لأن الإنسان يفكر فيما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته . على ذلك لا تفصل التربية الرشيدة ، فى تعليم اللغة العربية بين عقل التلميذ وجسمه وقلبه.

إن منهج اللغة العربية ليس غاية فى ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهى تعديل سلوك التلاميذ اللغوى من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التى يحتويها المنهج .

أسس بناء منهج اللغة العربية :

يقوم منهج تعليم اللغة العربية على مجموعة من الأسس أهمها ما يلى :

١ـ يجب أن يراعى هذا المنهج التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة ، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان فى الكون ووظيفته فى الحياة .

٢ ـ يجب أن يراعى فى بنائه أيضا طبيعة التلميذ فى كل مرحلة ، ومتطلبات نموه العقلى والنفسى والجسمى والاجتماعى ، وكيف تسهم اللغة فى عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه ، من رسوخ فى العقيدة ، وإيجابية فى التفكير ومهارة فى العمل والإنتاج ، وشمول فى النظر

إلى الكون والحياة ، ومرونة من أجل التغير إلى الأفضل ، واستعداد لمواصلة التعلم واستمراره .

٣ـ يجب أن يراعى هذا المنهج أيضا منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التى لابد من أخذها فى الاعتبار فى عملية التعلم ، ووظائفها التى لابد من العمل على تحقيقها .

ومراعاة طبيعة المادة تقتضى مراعاة طبيعة الموقف اللغوى . فالموقف اللغوى إما أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ . وعلى هذا فأركان الاتصال اللغوى أربعة هى: الاستماع، والكلام ،والقراءة، والكتابة . وطبقا لطبيعة عملية الاتصال اللغوى هذه ، فإن أهم ما يجب مراعاته هنا هو النظر إلى اللغة العربية ـ شأنها فى ذلك شأن أية لغة أخرى ـ على أنها تتكون من فنون أربعة هى: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأن هذه الفنون يجب أن تتكامل فى عملية التدريس ، لأن هناك تأثيراً وتأثراً بينها . كما يجب البعد قدر الإمكان ـ وخاصة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ـ عن الاتجاه التقليدى فى النظر إلى اللغة على أنها فروع كالقراءة والقواعد والأدب والنصوص والتعبير والإملاء . . إلخ .

وانطلاقاً من نظرة التكامل هذه سوف يعتبر الأدب والنصوص لوناً خاصًّا من ألوان القراءة ، كما يجب أن يعتمد التعبير بنوعيه الشفوى والكتابى على الموضوعات والمواد التى درست فى القراءة والأدب والنصوص . . إلخ [1].

ومراعاة طبيعة المادة تقتضى أيضاً وجوب تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلم عليها قبل القراءة والكتابة . «فالتركيز يجب أن يقع على العمل الشفهى فى الفترة التى يبدأ فيها الطفل تعلم اللغة »[2]، فالحصيلة الشفوية التى يدرب عليها الطفل تكون عوناً له فى كل من القراءة والكتابة .

ومراعاة الأسس السابقة تقتضى توافر ما يأتى ـ إذا أردنا أن نخرج برنامجاً جيداً لتعليم فنون اللغة :

---

(١) لمزيد من التفصيل فى هذه النقطة ، انظر ، فتحى على يونس ، محمود كامل الناقة ، على أحمد مدكور ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ .

(٢) صلاح مجاور ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ .

١ـ مدرس متفتح العقل ، مبتكر ، لديه القدرة على التخطيط والتطوير وإثارة الأفكار الجديدة وطرائق التدريس الفعالة .

٢ـ جو تعليمى جيد ، مثل الحجرات الدراسية المنظمة تنظيماً مناسباً والمضاءة جيداً والمعدة بالأجهزة المتحركة فى مساحات واسعة .

٣ـ توافر الكثير من الوسائل السمعية والبصرية الجذابة التى خطط لاستخدامها بطريقة فعالة ، سواء كانت من إعداد المدرس أم كانت من إعداد غيره من الشركات التجارية .

٤ـ توافر كل أنواع الكتب والمراجع والمجلات والدوريات والجرائد اليومية إلخ، وذلك فى مكتبة متخصصة لكل مرحلة ، وفى كل مدرسة .

٥ـ بناء اتجاه إيجابى نحو التعلم بواسطة التلميذ . وهذا يعنى بناء ثقة التلميذ فى نفسه وضمان تعاونه فى تخطيط وتنفيذ منهج تعليم فنون اللغة العربية .

٦ـ إعداد منهج متكامل لتعليم فنون اللغة ، منهج تتوافر الروابط والعلاقات بينه وبين المواد التعليمية الأخرى . فلا ضير إذا انتقل التلاميذ إلى فصل تعليم العلوم أو تدريس المواد الاجتماعية لاستخدام المواد الموجودة هناك فى تعليم اللغة، ولتعليم التلاميذ كيف يكتبون موضوعات جيدة مستخدمين المواد الموجودة فى هذه الفصول ، وتعليمهم كيف يجيبون على أسئلة المناقشة ، ويقومون ببعض البحوث[1] .

إن دقة تدريب التلميذ على المهارات الأساسية فى فنون اللغة المختلفة سوف يحدد ـ إلى حد كبير ـ مدى تقدم التلميذ فى مناطق المعرفة الأخرى . وهناك اتجاه متزايد للحكم على البرنامج التعليمى كله عن طريق معرفة مدى فاعلية وتأثير برنامج تعليم الفنون اللغوية ، فهل لهذا البرنامج تأثير إنسانى على التلميذ ؟ وهل يساعده على أن ينمو اجتماعيًا ؟ وهل يزود التلميذ بالمهارات الضرورية لفهم المواد الدراسية الأخرى؟[2]. إلى آخر هذه التساؤلات التى تكشف عن مدى تأثير برنامج تعليم اللغة فى تعلم المواد الدراسية الأخرى .

---

(1) Taytor, E., A New Approach to Language Arts In the Elementary School , New York ,Parker Publishing Company, Inc., 1970,pp.16-17 .

(2) Ibid . p .25.

تقسيم اللغة إلى فروع :

يتبين للدارس لمنهج اللغة العربية فى مدارسنا أنه مقسّم إلى فروع هى : القراءة والأدب، والتعبير، والنحو، والإملاء ، والخط .

ووجهة نظرنا أن هذا التقسيم للغة تقسيم جائر لا يراعى وحدة اللغة. . فاللغة كالكائن الحى الكامل المتكامل . ونحن إذا نظرنا للغة وجدنا أنها فنون أربعة: استماع ، وكلام ، وقراءة ، وكتابة . فالطفل يولد ويستمع ، وبمضى الزمن ، وعن طريق الاستماع يتكلم . وهو يستعين فى قراءته وفهمه لما يقرأ بما استمع إليه وما تحدث به . وكل هذا يعينه على الكتابة الصحيحة .

فالاستماع هو الفن اللغوى الأساسى الذى يجب التدريب عليه من البداية . والكلام هو التعبير الشفوى . والقراءة تتضمن فيما تتضمن الأدب شعره ونثره ، للأطفال والكبار . والكتابة تتضمن التعبير التحريرى والخط والإملاء ، أما النحو فهو القاسم المشترك الأعظم بين كل هذه الفنون .

وفى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة يجب أن تتداخل هذه الفنون ، فالكلمات التى يستمع إليها التلميذ ويفهمها هى التى يمكن أن يستخدمها فى حديثه. ويستعين التلميذ فى فهم ما يقرأ بما استمع إليه وما استخدمه فى حديثه .

وعلى هذا إذا قام المدرس بتنمية الثروة اللغوية فى أى فن من هذه الفنون ، فإنه يسهم فى تنمية الثروة اللغوية فى الفنون الأخرى ، أى أن هذه الفنون يجب أن تتكامل فى عملية التدريس .

ولكن الملاحظ فى منهج اللغة العربية بصفة عامة هو عدم الاهتمام بفنى الاستماع والحديث رغم أنهما يحتويان الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوى !

أهمية التكامل فى تدريس اللغة العربية:

إن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب ، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التى تدرس فى مختلف المراحل التعليمية . وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية ، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، علمية كانت أو أدبية .

وإذا كانت اللغة العربية هى مادة التخصص لمدرسى اللغة العربية ، فهى بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التى يقومـون بتدريسها ، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مـراجع هذه المواد وشرحها للتـلاميذ وتأليف الكتب التى يدرسـونها لهم .

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد ، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلامـيذ فى اللغة العربيـة يساعدهم على التـقدم فى كثيـر من المواد الأخرى التى تعتمد فى تحصـيلها على القراءة والفهم ، فالتلميذ المتمكن مـن اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويلم بما يقرأ فى المواد الأخرى أسرع من الآخرين.

وكثـير من الخطأ فى إجابات التـلاميذ يعـود إلى عدم قدرتهم على فـهم ما يقرؤون، أو إلى ضعفهم فى التعبير عما يعرفون .

وعلى هذا فـإن كثـيرا من المواد الدراسـية الأخـرى كالتـاريخ والجغـرافيـا والدراسات الاجتماعية عموماً يمكن اتخاذها مادة للدراسات اللغوية .

وعلى مدرسى اللغة العربية أن يتعرفوا على المواد الدراسية الأخرى ويختاروا من مادتـها ما يصـلح للدراسات اللغـوية ؛ لأن هذا يؤدى إلى تكامل المعرفـة فى أذهان التلاميـذ ويؤدى إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجـودة فى مواد المنهج المختلفة .

وهذه بعض الأمثلة للربط بين المواد الأخرى واللغة العربية :

الحساب :

لا يستطيع التلميذ فـهم مسألة حسابية إلا بفهم لغتـها ودلالات ألفاظها وعباراتها . وقد أثبتت التجارب أن التلامـيذ أخفقوا فى حل المسائل الكلامية لعدم فهمهم للغة التى صيغت بها هذه المسائل .

العلوم :

يمكن أن يتاح للتلامـيذ فى هذا المجال التدريب على الاستعـمال الدقيق للمصطلحـات العلمية ، وهذا يساعد عـلى الوضوح الفكرى وتنمية قـدرة التلميذ على الاستخدام السليم للأساليب اللغوية .

الدراسات الاجتماعية :

إن الدراسات الاجتماعية مجالات خصبة وواسعة للتدريب اللغوى . ففيها كثير من الموضوعات والمشكلات التى يمكن استغلالها لغويًا وجعلها مجالاً للتعبير الشفوى أو التحريرى كما يمكن أن تصير مادة للقراءة والإملاء والخط .

الرسم والأشغال والأعمال اليدوية :

تتيح هذه المجالات للتلاميذ أن يقوموا بأنواع من النشاط تبعد إلى حد ما عن اللفظية، غير أن كثيراً من طرق التدريس الجيدة ترتبط بأنواع السلوك والخبرات المختلفة وتوجد تكاملاً بينها .

وفى هذا المجال يمكن تدريب التلاميذ على التعبير عن اللوحات التى رسموها أو الأشكال التى صنعوها . كما يمكن للمدرس أن يتحدث عن فكرة معينة ثم يطلب من التلاميذ رسمها أو تجسيمها بأى شكل من أشكال التعبير الفنى .

إن من الخطأ أن يقوم مدرسو المواد الأخرى بالتدريس باللغة العامية ، فذلك لا يساعد على تعلم اللغة العربية . ويصبح الخطأ جسيما عندما يدرس مدرس اللغة العربية باللغة العامية . إن اللغة لا تعلم إلا باللغة نفسها . فهل يتصور أن يتعلم التلاميذ اللغة العربية من مدرس يتكلم أمامهم ، بل ويدرس لهم باللغة العامية ؟!!

إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن (وهو تدريس اللغة على أنها فروع) هو أن نأخذ بأسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به ، أى أن ندرس اللغة العربية على أنها استماع ، وكلام وتحدث ، وقراءة وكتابة . وقد يكون هذا طريقاً موصلاً إلى تدريس اللغة بطريقة الوحدة .

وطبقاً لهذا المنهج سنتناول الفنون اللغوية على النحو التالى :

أولا : الاستماع ، وسوف نركز فيه على طبيعة عملية الاستماع ، ووظائفه ، ومهاراته ، وأهداف تدريسه ، ومحتواه ، وطريقة تدريسه ووسائل تقويمه .

ثانياً : الكلام أو التحدث ، ونقصد به التعبير الشفوى بكل ألوانه وأساليبه . وسوف نتناول فى هذا الموضوع طبيعة عملية الكلام ، ووظائفه ، ومهاراته ، وأهداف تدريسه ، ومحتواه ، وطريقة تدريسه ووسائل تقويمه .

ثالثاً : القراءة ، ونتناول بالإضافة إلى ما عهدناه فى هذا الموضوع ، الأدب والنصوص والبلاغة والنقد .

رابعاً : الكتابة ، وسوف نتناول فيها التعبـير التحريرى ، ومهارات التحرير العربى .

خامساً : سوف نفرد للقواعد فصلاً خاصًا قائماً بذاته وهو الفصل الأخير إن شاء الله .

* * *

الفصل الثاني

نظريات تعليم وتعلم اللغة من القديم إلى الحديث

- اللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال.
- النظريات اللغوية.
  - النظرية البنيوية.
  - النظرية السلوكية.
  - النظرية المعرفية.



اللغة منهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال:

إن الغاية من تدريس اللغة إرساء النظام اللغوى فى الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن فى الكلام؛ فإن استمع المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة جميل الأسلوب.

إن تعلم العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفيا.

فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعى لنظام اللغة كشرط لإتقانها، فالكفاية المعرفية يجب أن تسبق الأداء اللغوى الواعى وأن تكون شرطا لحدوثه[1].

النظريات اللغوية

لكن تدريس اللغة قد خضع لنظريات لغوية حددت موقفها عبر التاريخ، إنه لا يمكن فهم عملية تدريس اللغة العربية، دون فهم النظريات التى تفسر نظام اللغة، وتحكم طرائق تعليمها وتعلمها على مر العصور.

ويمكن القول ـ بصفة عامة ـ إن تفسير نظام اللغة وطريقة تعليمها وتعلمها، قد مر عبر العصور من خلال ثلاث نظريات رئيسية هى بحسب الاصطلاحات الحديثة:

- النظرية البنيوية
- والنظرية السلوكية
- والنظرية المعرفية

- وسنعرض لكل نظرية من هذه النظريات فيما يأتى من هذا الفصل.

النظرية البنيوية

إن «البنيوية» اسم حديث نسبيا لطروحات قديمة: بدأها الإمام عبد القاهر الجرجانى ـ المتوفى سنة ٤٧١ هـ ـ فيما يسمى بنظرية «النَّظْم» التى تناولها بالتفصيل فى كتابه «دلائل الإعجاز». ثم أعاد طرحها - بشكل أو بآخر -

---

(١) رشدى طعيمة: المرجع فى تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول، ص٣٩٩.

«دى سوسير» تحت اسم «البنـيوية» ثم أعاد الحديث عنها تشومسكـى فى الستينيات من القرن العشـرين تحت اسم النظرية «التحويلية التوليدية» أو «النـحو التوليدى»، الذى ظن كثير من الباحثين أنها ثورة فى كيفية تعلم اللغة غير مسبوقة!

البنيوية بين عبد القاهر ودى سوسير وتشومسكى

نظرية النَّظْم عند عبد القاهر:

اهتم السـابقون على الإمام عبد القاهـر الجرجانى بالألفاظ، وجعلوا لها شأنا كبـيرا فى تحقـيق بلاغة الكلام، ورفض عـبد القاهر ذلك بـشدة، على اعتـبار أن الألفاظ عنده تابعة للمـعانى، وأنه «لا يتصور أن تعرف للفظ موضـعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتـوخى فى الألفاظ من حيث هى ألفاظ ترتيـبا ونظما، وإنما تتوخى الترتيب فى المعـانى، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبعتـها الألفاظ وقفوت بها آثارها، وإنك إذا فرغت من ترتيب المعانى فى نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا فى ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تتـرتب لك بحكم أنها خدم للمعانى، وتابعة لهـا، ولاحقة بها، إن العلم بمواقع المعـانى فى النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها فى النطق»[1].

فالإعجاز فى النص القرآنى أو النص الأدبى البليغ عند عبد القاهر لا يكمن فى الألفاظ بالدرجة الأولى، وإنما يكمن فى الأفكار، فطريقـة بناء الفكرة وترتيبها وإخراجها هى أساس البلاغة، والبلاغة التى ترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ تجعل لغتها عالمية، يستمتع بها أصـحاب اللغات الأخرى حين تترجم لهم، فلن يستمتع غير العربى - مثلا - بنص عربى يترجم له، إذا كـان كل ما يميزه هو مجموعة من الألفاظ العربية الجمـيلة لأن الترجمة - لن تستطيع مهما بلغت دقـتها - نقل جمال الألفاظ العربية، وإنما يستمتع حيث يكون النص ذا قيمة فكرية[2].

---

(١) عبد القاهر الجرجانى: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ، ص٤٤.

(٢) أحمد درويش: دراسة فى الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص٩٨.

إن النَّظم عند عبـد القاهر ذو مسـتويين: مسـتوى فكرى نفسى، ومسـتوى لفظى صوتى، والأول هو الذى يستدعى الثانى ويؤلفه، وليس العكس. فهو يربط بين البـلاغة - باعتـبارها فنا قـوليا - وبين الفنون الجـميلة الأخرى، مـثل الرسم والنحت والتـصـوير والنقش. ويرى أن الفنان هو الذى يهـب المادة الخام وجـودا جديدا، فقد يتناول اثنان قطعة من الحجر، فيشكل واحد منهما من هذه المادة تمثالا رائع الدقة والجـمال، يكاد ينطق بالمعانى التى أودعـها فيـه الفنان، فى حين يصنع منها الآخر مسخا مشوها لا يعـبر عن شىء. وهنا تجد الفارق كبيرا بين الصورتين مع أنهما فى الأصل من مادة واحدة. وكذلك الحال بين الشاعر والشاعر الآخر فى توخّيهما معانى النحو ووجوهه التى هى محصول النَّظْم[١].

والعمـل البلاغى الجمـيل فى نظرية عبـد القاهر لا يمـكن الفصل فيـه بين الشكل والمضمـون. ولا يمكن النظر فيـه إلى كل جزئية علـى حدة. ولكن يجب النظر إليه باعـتباره كلا مـتماسكا. فـالنظم من النظام. فلو أخذنا مثـلا جزءا من التمثال الجميل كأنف التمثال، وفصلناه عن بقية الجسم، فإنه لا يمكن الحكم عليه بالجمال أو عدمه، إنما يحكم عليه بموضعه من التمثال وتناسقه معه.

كذلك الأمـر فى الفن القولى؛ فـالنَّظْم أن تكون كل جزئيـة فيه فى خـدمة النظام العام. وأن تكون كل جزئية فى مكانها من التعبير أو توسطا أو تأخيرا. وأن تكون هناك علة وسـبب يقتـضى وضع كل جزئيـة فى مكانها، حتـى لو وضعت جزئيـة فى غير مكانها لاختـل النَّظْم. وهذا لا يمكن أن تحققه الألفـاظ ولا غرابة الكلمات ولا خفتـها، وإنما يكون بمراعاة المعانى النحوية للكلمـات، وموافقة هذه المعانى النفسية.

فالنظم إذن عند عـبد القاهر هو إدراك المعـانى النحوية والملاءمـة بينها وبين المعانى النفسية فى نسج الكلام وتركيبه. أو بمعنى آخر: هو إدراك المعانى النحوية، واستغلال هذا الإدراك فى حسن الاختيار والتأليف[٢].

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٤.

وليس المقصود **بالمعانى النحوية هنا المعنى** الشائع للنحو، الذى هو إعراب أواخر الكلام، **ونطق الكلام حسب القواعد الإعرابية**. وإنما المقصود بقية **القرائن** النحوية من الذكر **والحذف، والتقديم والتأخير**، والابتداء والإخبار، فتنظر **فى** وجوه كل باب **وفروقه. فتعرف لكل** حال موضعها. وتجىء بها حيث **ينبغى لها،** وتوضع **فى معناها الخاص الذى يلائم المعانى** النفسية فى نسج الكلام وتركيبه. فالاسم، أى اسم، **قد تجىء به فاعلا مرة، وقد** تجىء به مفعولا مرة أخرى، **وقد** تقدمه مرة **ثالثة، وقد تؤخره مرة رابعة، لأنه** يدل على معنى نفسى خاص **فى** نظم الكلام **وتركيبه فى كل حالة. فهناك** فوارق - مثلا - بين أن تقول: زيد ينطلق، **وينطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق** زيد.. وهناك فوارق فى وجوه الشرط والجزاء - **مثلا - بين أن** تقول: إن تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، **وإن تخرج فأنا خارج.. وكذلك** الأمر فى الحال، وفى الفاعل والمفعول.. إلخ.

إذن لكى **يتحقق النَّظْم لا** يكتفى بالإدراك الواعى للمعانى النحوية، **بل** لا بد من إدراك **كيفية استغلال هذه المعانى فى** بناء العبارة ونسجها - فبناء العبارة ونسجها. عند عبد **القاهر - يتطلب أمرين: الأول** الأختيار، والثانى التأليف. **أما** الاختيار فيراد **به اختيار الكلمة** المناسبة للمعنى النفسى لدى الأديب. وهنا **ينبغى** إدراك أنه حتى **المترادفات، هناك كلمة أفضل** من كلمة فى سياق معين، بينما الأخرى قد **تكون هى الأفضل فى سياق** آخر. أما التأليف فيراد به وضع كل **كلمة** فى مكانها المناسب **من العبارة وفقا لمعناها** النحوى؛ فوضع الكلمة موضع الابتداء **يختلف** عن **وضعها موضع الإخبار.** ومجىء الخبر مقدما **يختلف عن مجيئه فى** موضعه مؤخرا. ومجىء **المفعول مقدما على الفعل والفاعل يختلف** عن **مجيئه فى** موضعه بعدهما.. **وهكذا .. فالعبرة** بمدى وفاء الكلمة للمعانى النفسية فى **نسج** الكلام وتركيبه[1].

---

(١) انظر: على مدكور: **التربية وثقافة التكنولوجيا**، القاهرة، دار الفكر العربى، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م، ص١٦٠ - ١٦٣.

وقد حاول الباحثون - على نحو ما فعل عبد القاهر - بناء ما أسموه بنظرية إسلاميــة للغة، تقوم على أســاس أن اللغة عملية عــقلية معقــدة تتجلى فى توخى معــانى النحو بين معانى الـكلمات بناء على مقتـضيات العـقل، لبناء تراكيب فى الذهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلم. هذه التـراكيب أساسها المعانى النحوية والمعانى المعجمية، حيث إن عمليات التـفكير العقلية لا تتعامل مع معانى الكلمات مفردة، بل تتعامـل معها عندما تكون مرتبطة بمعانى النحو. هذه العـمليات العقلية تربط أغراض المتكلم بهـذه التراكيب فى داخل الذهن، ثم تربط هذه التـراكيب مع شكلها الصوتى - الألفاظ - فى خارج الذهن، فى الفم واللسـان والبلعوم[1].

وعلى هذا ترى هذه النظرية أن المعانى هى الأساس فى تركيب الكلام، بينما تبقى الأصـوات - أى الألفاظ - تابعة لـهذه المعانى وخـادمة لها. كـما ترى هذه النظرية أن اختلاف الألسن بين البشر آية من آيات الله، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ (٢٢)﴾[الروم].

ويرى صاحب هذه الفكرة أن الله قد أودع فى جهاز اكتـساب اللغة وإنتاجها قوانيـن أساسيـة لأى لغة إنسـانية فى كل زمـان ومكان. فمـعانى الكلام: الخـبر والاستفهام والتـعجب والأمر والنهى، وما إلى ذلك، كلها متوفـرة لجميع البشر. إضافة إلى ذلك، فقانون الإسناد من مسند ومسند إليه هو الركيزة الأساسية فى بناء الكلام الإنســانى، وعــمليــة الإسناد هذه تقـوم على قواعـد التـعليق التى ذكـرها الجرجانى. وهى قـواعد فطرية وضعهــا الله فى ذهن الإنسان. وترى أن الاسم له أهمية كبيرة فى عملية الإسناد مـقارنة بالأفعال والحروف التى لا تقوم بهذا الدور. قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (٣١)﴾[البقرة].

وترى هذه النظرية أن قواعد التعليق السابق الإشارة إليها تساعد على وصف الاختلاف بين اللغات. كما يرى صاحب هذه الدراسة أن النظرية الإسلامية للغة،

---

(١) سعـود بن حمـيد السبـيعى «نحـو نظرية «إسلاميـة للغة» فى مـجلة جامـعة أم القرى للعلـوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثانى، المجلد عشر، ربيع ١٤٢١هـ، يوليو ٢٠٠٠م، ٥ - ٢٠.

والأفكار التى استندت إليها، لها إمكانات هائلة لم تتحقق بعد. ويمكن تحقيقها إذا توفرت لها الهمم والعزائم والرغبات الصادقة[1].

العمومية اللغوية والعمومية فى لغة الجينات:

ويمكن الربط بين القوانين الأساسية لاكتساب اللغة فى التصور الإسلامى السابق، وبين ما سماه بعض الباحثين - وهو بصدد بيان أوجه الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات - بالعمومية اللغوية[2]. فقد ثبت نظريا، ومن خلال البحوث الميدانية للأنثربولوجيا اللغوية، أن جميع اللغات الأساسية تشترك فى خصائص عديدة، سواء على مستوى الصوتيات، أو بنية الكلمات، أو تراكيب الجمل وأنماطها، أما لغة الجينات فهى لغة عامة مشتركة بين جميع الكائنات. وهى تتسم بدرجة عالية من العمومية، حيث تستخدم نفس الأبجدية الرباعية، ونفس الكود الوراثى، أو معجم الكلمات (الكودونات)، التى تشفر لنفس مجموعة الأحماض الأمينية.

وتفيد القراءة فى سفر الإنسان أو الجينوم البشرى[3] أن المادة الوراثية لكل الناس سواء، نحن البشر جميعا نشترك فى ٩٩,٩٪ من مادتنا الوراثية؛ فالاختلافات بين الشعوب ضئيلة جدا، وهذه الفروق، وإن كانت ضئيلة جدا، موجودة . وستجد من يضخم فيها من العنصريين وأنصار تميز الأجناس، وخاصة ممن يمتلكون العلم فى زماننا؛ فمن يمتلك العلم هو صاحب القوة.

ولكن ينبغى الإحاطة بأنه رغم العمومية اللغوية والعمومية فى لغة الجينات، إلا أن عمومية لغة الجينات تفوق عمومية اللغات الإنسانية، نظرا لوحدة أبجدية لغة الجينات، واختلاف أبجدية اللغات الإنسانية واختلاف معاجمها. إلا أنه يبقى أنهما يشتركان فى صفة العمومية، ولا ينبغى استبعاد أن العمومية اللغوية هى نتاج العمومية فى لغة الجينات.. وذلك يحتاج إلى المزيد من البحث بالتعاون مع

---

(١) المرجع السابق، ص٥.

(٢) نبيل على: «وراثة اللغة ولغة الوراثة» فى الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (٢٧)، أبريل ٢٠٠١م، ص ٢٦.

(٣) أحمد مستجير «الجينوم» قراءة فى سفر الإنسان»، فى الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (١٨)، يوليو ٢٠٠٠م، ص١٤.

العلماء المهتمـين بكشف أسرار خريطة الجينوم البشرى، والعـلاقة بين اللغة وبين البيولوجيا الجزيئية.

الخاصية التوليدية عند عبد القاهر:

لقد واجـه اللغويون قديما وحـديثا سؤالا مهـما هو: **كيف للغـة الإنسانية المحـدودة من حيث عـدد الحروف والكلمـات أن تولد هذه الأعـداد اللانهائيـة من التعابير اللغوية؟** وجاءت الإجابة من قبل على يد عبد القاهر الجرجانى، فى سياق حديثه عن المعانى النحويـة التى هى **الأساس فى تشكيل النَّظْم. فهو يرى أن النظم** إنما يكون بمراعاة المعانى النحـوية للكلمات وموافقتهـا للمعانى النفسيـة. فالمقصود بالمعنى النحوى هو **الدور الذى تؤديه الكلمات فى التراكـيب، واختلاف هذا الدور للكلمة الواحدة باختلاف التراكيب التى توضع فيها هذه الكلمة.**

إذن فالكلمـة الواحدة تكتسب معـانى كثيرة بحـسب المكانة التى تأخذها فى التراكيب، فإن جـاءت فاعلا يكون لها معنى، وإن جاءت مفـعولا يكون لها معنى آخـر وإن جاءت ظرفـا يكون لها مـعنى ثالث، وإن جاءت حـالا، أو تمييـزا، أو مضافا إليه، أو مبتدأ، أو خبرا، أو اسما لإن أو خبرا لكان.. إلخ، فإنها تعبر عن معان مختلفة. وأحـيانا تأتى الكلمة مصاغة فى صيغة معينة، كـصيغة المبالغة، أو اسم الفاعل، أو الصفة المشـبهة، أو اسم المفعول؛ فيخـتلف المعنى النحوى لها فى كل حالة. وكذلك الأمر إذا جاءت على وزن فعَل بفتح العين، فإنها تختلف عنها هى نفسها إذا جاءت على وزن فعُل بضم العين.. وهكذا وهلم جرا.

والجدير بالمـلاحظة هنا أن اختـلاف وضع الكلمة فى التـركيب يولد مـعانى نحوية كثيرة. والعربية هنا من أغنى لغات العالم. لكن الأجدر بالملاحظة هنا أيضا هو أن إدراك الفوارق الدقيقة التى يحدثها تغيير مكانة كل كلمة فى الجملة، وإدراك الوضع المناسب للكلـمة بحـيث تغطى المعنى النفـسى المطلوب، هو الذى يحـقق معنى النَّظْم، وهو سر البلاغة فى القول البليغ.

وقد عبـر الإمام عبد القاهر عن هذا «التـوليد النحوى» الذى يحدث نتـيجة الوضع الدقيق للكلمة فى الجملة أو العبارة، وقد أعطى مثالا لذلك بقوله: «فلينظر فى الخبر إلى الوجوه التى تراها فى قولك زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد،

ومنطلق زيد، وزيد المنطلق، وزيد هو المنطلق.. ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك إن تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت، وأنا إن خرجت خارج. كما يمكن النظر في الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: جاءني زيد مسرعا، وجاءني يسرع، وجاءني وهو مسرع، وجاءني وقد أسرع[1]. وهكذا يتم توليد المعاني النحوية الكثيرة من ألفاظ قليلة، وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة، وبإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق، مما يولد المعاني النحوية المختلفة.

النحو التوليدي لدى عبد القاهر وتشومسكي:

وقد جاءت الإجابة على السؤال السابق، وهو كيف للغة الإنسانية المحدودة الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعابير اللغوية؟ على لسان تشومسكي صاحب نظرية «النحو التوليدي» في العصر الحديث التي تتناول كيفية توليد الصيغ اللغوية المتعددة من الكلمات وأشباه الجمل والتي تلخصها مقولته الشهيرة: اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة.

ويوجه نبيل على النظر إلى العلاقة في الخاصية التوليدية بين البيولوجيا الجزيئية وبين اللغة، فإذا كانت اللغة تستطيع أن تولد معاني نحوية كثيرة من مفردات وحروف قليلة، فقد أظهر مشروع الجينوم خطأ التقديرات السابقة لعدد جينات النص الوراثي البشري، والتي تقدر حاليا بما لا يزيد عن ٣٥ ألف جين، إذ لا بد أن يكون هذا الرقم غير دقيق، وإلا فكيف لهذا العدد المحدود من الجينات أن يولد كل هذه البروتينات والإنزيمات والوظائف الفسيولوجية، والخصائص البيولوجية والغرائز النفسية؟ لكن الإجابة جاءت عن طريق نظرية النحو التوليدي التي تتناول توليد الصيغ اللغوية المتعددة من حروف وكلمات ومقاطع محدودة.

وفي ظل ما طرحناه من «التوليد النحوي» الذي بدأه عبد القاهر، وبنى حوله تشومسكي نظريته اللغوية، لا يبدو غريبا أن يكون عنوان المحاضرة التي ألقاها أحد علماء البيولوجي في حفل منحه جائزة نوبل هو: التوليد النحوي للحياة[2].

---

(١) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص٣٠٢.

(٢) نبيل علي: «وراثة اللغة ولغة الوراثة» مرجع سابق، ص٢٦.

ثنائية البنية اللغوية:

لقد أقام الإمام عبد القاهر نظريته فى النَّظْم على ثنائية المعانى والألفاظ. إلا أنه قد أعلى من شأن المعانى وجعلها الأساس فى اختيار الألفاظ وتركيبها، حيث قال: إنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى فى الألفاظ، من حيث هى ألفاظ ترتيبا ونظما، وإنما تتوخى الترتيب فى المعانى، وتعمل الفكر هناك. فإذا تم لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها. وإنك إذا فرغت من ترتيب المعانى فى نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرا فى ترتيب الألفاظ، بل ستجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعانى وتابعة لها، ولاحقة بها. وإن العلم بمواقع المعانى فى النفس. علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها فى النطق[1].

على نفس النسق تقريبا أقام تشومسكى نظريته اللغوية على أساس أن منظومة اللغة ذات بنية ثنائية. ويقصد بذلك أن الجملة اللغوية لها بنية سطحية ظاهرة هى تلك التى ننطق بها (أى الألفاظ)، وبنية منطقية عميقة، وهى البنية التى تتشكل فى مخ صاحب الجملة قبل النطق بها (أى المعانى المرتبة).. وعملية الإخراج الصوتى هى عملية تحول هذه البنية العميقة، أى البنية الفكرية، وقد تجسدت ألفاظا، وأصواتا، ونبرا وتنغيما، وتقديما وتأخيرا، وإظهارا، وحذفا، وإضمارا.. إلخ.

وهكذا نرى أن الثنائية اللغوية لدى العالمين واضحة. ولكننا نرى أن عبد القاهر كان مبدعا فى تأكيده أن بنية اللغة إنما تبدأ فى الذهن بالوقوف على المعانى وترتيبها، والعلم بمواقعها فى النفس، وما يستتبع ذلك من دقة الاختيار والترتيب للألفاظ المنطوقة. وربما كان ذلك هو السبب فى أن دى سوسير قد سمى الأفكار والمعانى «البنية العميقة».

لكننا - مع ذلك - نفهم من معنى «النَّظْم» أن عبد القاهر قد جعل الثنائية تتلاشى فى عنصر ثالث هو النَّظْم. وجعل البلاغة كلا متكاملا من المعنى واللفظ

---

(1) عبد القاهر الجرجانى: دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص٤٤٠.

معـا. وبما أن الكل أكبـر من مجـموع الأجـزاء، فالنظم - إذن - عنصـر ثالث. فالثنائية اللغوية قد تحولت على يديه إلى ثلاثية[1].

دى سوسير والبنيوية:

جاء اللغوى السويسـرى فردينان دى سوسير فى بداية القرن العـشرين ليؤكد ما قـاله عبـد القاهر من قـبل ثمانيـة قرون؛ فـاللغة فى رأيه «نظام» من العـناصر القواعـدية والمعجمـية المترابطـة. فهى ليست تلك الظاهرة المتـمثلة فى التـجليات السطحيـة من الألفاظ والعبـارات والنصوص؛ فتـحت ظاهر سطحها، ترقـد بنية عميقـة متعددة العناصر والمستويات؛ نسق معـرفى من العلاقات الفكرية التى تربط بين الأفكار والألفـاظ؛ وبين مـكونات تركـيب الجـمل والفـقـرات؛ وبين المعنى والسيـاق؛ وبين أصل اللفظ ومشتـقاته؛ وبين تنغيم الكلام ونـية المتكلم.. وهلم جرا. وهذه العلاقات فى طبيـعتها ليست علاقات اعتباطية عـشوائية، بل يحكمها عدد من المبادئ العامة التى تشترك فيها جميع اللغات، كما سبق القول.

لقد قامت البنيوية لـدى دى سوسير على ثنائية الرمز ومدلوله، ليـمهد بهذه الثنائية للقاء اللغة مع المعلوماتية وجوهرها الثنائى المعروف.

ولما كـانت اللغـة هى سندريللا[2] العلوم ورابطة العـقـد فى خـريطة المعـرفـة الإنسانية، فقد امتدت البنيوية إلى مجالات معرفية أخرى: وكان أن طبقت فى مجالات علم النفس، ونقد الأدب والشعر، والتنظيـمات السياسية والاجتمـاعية. وقد يكون من المناسب فى هذا المجال القول بأن عبد القاهر كان أول من وضع أسسا علمية لنقد الأدب والشعر، وهى تلك التى أشار إليها فى نظريته للنَّظْم التى سبقت الإشارة إليها.

وتقوم البنيوية لدى دى سوسير على ركـيزتين: الأولى وجود علاقة عضوية بين الرمـز اللغـوى ومعناه، والثـانيـة ضرورة الفـصل فى التـحليل البنيـوى بين الموضوع، وبين وجهة النظر الذاتية للشخص القـائم بعملية التحليل؛ وذلك ضمانا للموضوعية فى التحليل. سواء كان مـوضوع التحليل موضوعا أدبيا أو أسطورة أو تنظيما اجتماعيا.

---

(١) على أحمد مدكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص١٦٨.

(٢) د. هـ. روبنز مـوجز تاريخ علم اللـغة، عـالم المعرفـة رقم ٢٢٧، الكويت. المجلس الوطنى للثـقافـة والفنون والآداب، الكويت رجب ١٤١٨هـ، نوفـمبـر ١٩٩٧م ص٣١٨ - ٣٢١ وانظر أيضا نـبيل على: «وراثة اللغة ولغة الوراثة» مرجع سابق، ص٢٢.

العولمة تستخدم التفكيكية فى هجومها الحالى:

تختلف التفكيكية مع التوجيهين السابقين؛ فالرمز اللغوى أو اللفظ لا يحيل إلى معنى بعينه، كما فى البنيوية، بل يحيل إلى رمز آخر، والرمز الآخر يحيل إلى رمز آخر.. وهكذا تسلم الرموز بعضها إلى بعض بطريقة يستحيل معها الوصول إلى معنى نهائى. فالمعنى - بالتالى - مرجأ دوما.. ليظل الكاتب أو القارئ يدور فى حلقة مفرغة يستحيل معها الوصول إلى معنى نهائى(1).

وبناء على هذا الإرجاء والاستحالة فى الوصول إلى المعنى، أطلقت التفكيكية حرية، قراءة النصوص.. حتى النصوص المقدسة. فهناك عدد لا نهائى من القراءات المحتملة لكل نص، وفقا لخلفية القارئ وهدفه من وراء القراءة. وعلى هذا الأساس جاءت نظرية القراءة التى أسسها جاك دريدا، والذى استحدثت منهجا لتفكيك النص المكتوب، والكشف عن تناقضاته الكامنة، وثغرات فكر مؤلفة، ومناوراته اللغوية(2).

والآن تستخدم العولمة الأسلوب التفكيكى فى هجومها على الثقافات الأخرى، وخاصة الثقافة العربية الإسلامية، بقصد تقطيع أوصالها، وعزل ثوابتها عن متغيراتها، ثم إعادة بنائها على نحو جديد لخدمة أغراض المعولمين!

البنيوية وتدريس اللغة:

إن المدخل فى تدريس اللغة - وفقا لهذه النظرية - هو شرح النظام النحوى والصرفى (البنية العميقة) ثم الانطلاق من هذه المعانى النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغوية الأخرى والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة والشواهد والنصوص.. إلخ وهو ما نسميه حاليا بالطريقة «القياسية» فى تعليم العربية للناطقين بها، وطريقة «النحو والترجمة» فى مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(1) نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربى، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١، ص١٦٧.

(2) المرجع السابق، ص١٧٧.

لقد ظن البعض أن الطريقة القياسية تعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوروبية، كأثر من آثار الممارسة فى اللغتين اليونانية واللاتينية. لكن التاريخ يروى لنا أن هذه الطريقة عميقة فى ممارسة تعليم اللغة فى التاريخ العربى الإسلامى، وخاصة فى كتاب سيبويه، وكتب ابن عقيل، وشذور الذهب، والأشمونى وغيرها من الكتب التى تبعت الطريقة القياسية فى تعليم العربية لأبنائها وطريقة النحو والترجمة فى تعليم العربية لغير الناطقين بها.

والطريقة القياسية هى إحدى طرائق التفكير التى يستخدمها العقل فى الوصول من المعلوم إلى المجهول. والفكر فى القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية بناء على القاعدة؛ أى من القانون العام إلى الحالات الخاصة. ولما كانت الجزئيات قد لا تنطوى كلها تحت القاعدة العامة؛ فقد أدى هذا إلى الحذف، والتقدير، والتأويل، واختلاف الآراء فى المسألة الواحدة. لكن المشكلة أن تدريس النحو صار غاية فى ذاته لدى المتأخرين؛ حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير، بصرف النظر عن الممارسة اللغوية الصحيحة!

وتقوم طريقة النحو والترجمة فى التدريس على شرح القواعد والانطلاق منها إلى تعليم قراءة النصوص العربية وترجمتها إلى اللغات الأم أو اللغات المحلية. وقد اعتمد على هذه الطريقة فى تعليم العربية فى جنوب شرق آسيا، وفى أفريقيا. حيث كان الطلاب يحفظون سور القرآن، وتشرح لهم الألفاظ والمعانى، ثم تشرح القواعد التى تساعد على فهم التراكيب، ثم يدربون على قراءة النصوص وكتابتها وترجمتها إلى اللغات المحلية.

ومن أهم منطلقات هذه النظرية فى تدريس اللغة ما يأتى:

١- اللغة نظام من القواعد النحوية التى لا بد من فهمها كشرط لممارسة اللغة على نحو صحيح.

٢- اللغة نشاط ذهنى، وتدريب عقلى، يشتمل على تعلم نظام اللغة، وتذكر قواعدها، والتفريق بين المعانى النحوية، ثم القياس عليها من الأمثلة والنصوص.

٣- نظام اللغة وقواعدها النحوية والصرفية هو الإطار المرجعى لتعليمها وتعلمها.

٤- سيطرة الدارسين وفقا لهذه النظرية يكون على مهارات القراءة والكتابة قبل الاستماع والكلام.

طرائق التدريس وفقا للنظرية البنيوية:

الطرائق المتبعة فى تدريس العربية وفقا للنظرية البنيوية كالطريقة القياسية وطريقة النحو والترجمة، تسير غالبا على النحو الآتى:

١- يلم الدارس بقواعد اللغة العربية ويتعرف على أصواتها وقواعدها وخصائصها أولا.

٢- تقدم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقى لها، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية.

٣- تقدم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها؛ فالألفاظ تابعة للمعانى النحوية. والطلاب - بمساعدة المعلم - يردون الفروع إلى الأصول ويطبقون القواعد على النصوص.

٤- ضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبط بمعرفة النظام اللغوى والقواعد النحوية والصرفية.

٥- « إذن فتنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسى من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة. من هنا يتدرب الطالب كثيرا على القياس النحوى، وعلى استقراء القاعدة النحوية» فى الأمثلة والشواهد والنصوص البلاغية[1].

النظرية السلوكية

أرى أن النظرية السلوكية لم تبدأ حديثا مع السلوكيين فى القرن العشرين، وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون المتوفى سنة ٧٢٧هـ، وإلى نظريته المسماة «**الملكة اللسانية**».

(١) رشدى أحمد طعيمة: المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى اللغة العربية، العدد (١٨)، ص٣٥١.

تقوم نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون على أسس ثلاثة:

أولها: أن السمع أبو الملكات اللسانية[1].

ثانيها: أن اللغة هى عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة «فعل لسانى. فلا بد أن تصير ملكة متقررة فى العضو الفاعل لها وهو اللسان»[2].

ثالثها: أن تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو، الذى هو علم صناعة الإعراب.

أما السلوكيون المحدثون فقد تمثلت آراؤهم فى كتاب «السلوك اللغوى» الذى أصدره عالم النفس السلوكى المشهور سكنر عام ١٩٥٧م. فقد لجأ السلوكيون فى محاولتهم تفسير السلوك اللغوى إلى العوامل الخارجية التى تؤثر فيه. فالسلوك اللغوى فى نظرتهم عبارة عن مثير واستجابة.

وقد شن تشومسكى هجوما عنيفا فى مقالة له عام ١٩٥٩ ينتقد فيها كتاب سكنر سالف الذكر ورؤيته السطحية للسلوك اللغوى.

وبعد الستينيات انتقل الاهتمام إلى المتعلم ذاته باعتباره عاملا أساسيا وفاعلا فى عملية تعلم اللغة. ومن ثم بدأ التركيز على المتعلم وحاجاته والأغراض التى يتعلم اللغة من أجلها.

كيف يكتسب الإنسان اللغة؟

ولكن كيف يكتسب الإنسان اللغة؟ سؤال طرح كثيرا دون إجابة شافية فى معظم الحالات. نحن ندرك المدخلات إلى الموقف التعليمى؛ لأن هذا نصنعه بأيدينا، ونحن قادرون على قياس المخرجات عن طريق أساليب القياس المختلفة. لكننا لا ندرى حتى الآن ماذا يحدث داخل العمليات، أى داخل المخ الإنسانى، هذه المعجزة المحيرة، صنع الله الذى أحسن كل شىء.

سكنر والسلوكيون:

للإجابة على السؤال الذى بدأنا به هذا الحديث، وهو كيف يكتسب الصغار اللغة الأم؟ على نفس النمط تقريبا الذى قال به ابن خلدون استحالت اللغة فى

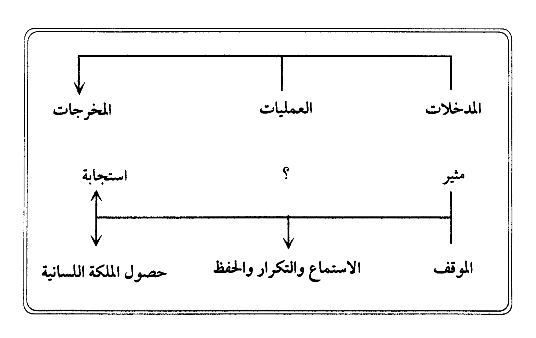
---

(١) انظر: الفصل التاسع الخاص بتدريس النحو من هذا الكتاب.

(٢) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٧٨، ص:٥٤٦.

نظر سكنر ـ صاحب النزعة السلوكية المحضة فى علم النفس المعرفى - إلى أنها نظام لاكتساب العادات. فهى نوع من أنواع السلوك الشفاهى لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التى يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة، والمحاولة والخطأ. وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعى الشفاهى! كما رأينا عند ابن خلدون.

وبهذا التفسير حاول سكنر أن يخضع اللغة قسرا لثنائية المثير والاستجابة. أى أن اللغة مدخلات ومخرجات، وأغفل بذلك جوهر القضية حيث يكمن السر اللغوى، أى العمليات التى تحدث بين المثير والاستجابة. باختصار لقد افترض سكنر عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشرة دون اعتبار لما يحدث بينهما داخل المخ الإنسانى[1]. وذلك خلافا للفهم البنيوى الذى يفترض وجود بنية عميقة داخل المخ البشرى لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية. وبذلك وضعت البنيوية أساس علم النفس المعرفى.



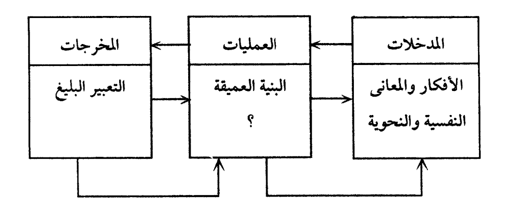
اكتساب اللغة: نموذج ابن خلدون وسكنر

(1)Salkie, Raphael, linguistics and Politice, Unwin Hyman, Ltd. Great Britain, 1990, P.85.

فلو أخضعنا هذا النموذج لمفهوم النَّظْم المكون من مدخلات وعمليات. ومخرجات، فإننا نجد أن نموذج سكنر قد قفز فوق العمليات ولم يعترف بوجودها أصلا. أما ابن خلدون فقد حاول وصف ما يحدث داخل النفس نتيجة الحفظ والتكرار فقال: «إن الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقوم أولا وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة. ثم يزداد التكرار فتكون ملكة أى صفة راسخة».

وعلى العكس من ذلك، فقد تأثر كل من دى سوسير وتشومسكى بافتراض كانط وجود قدرة ذاتية كامنة فى العقل الإنسانى، أو «غريزة» لغوية تتوارثها أجيال البشر أو بنية عميقة قوامها نسق معرفى كامن فى العقل يربط بين المدخلات والمخرجات.

وفى غياب البحث العلمى التطبيقى لإثبات صحة هذه الفرضية لجأ تشومسكى إلى التجريد الفلسفى لإثبات وجود هذه الغريزة لكى يفسر الكيفية التى يكتسب بها الأطفال لغتهم الأم، وذلك بتطويع هذه الغريزة للمطالب الخاصة للبيئة اللغوية التى ينشأون فيها.. وهكذا استحالت اللغة وفقا لهذا النموذج الافتراضى إلى غريزة بشرية أو إنسانية عامة، مثلها مثل غيرها من الغرائز التى يشترك فيها الناس جميعا على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وبيئاتهم الاجتماعية.



اكتساب اللغة: نموذج عبد القاهر ودى سوسير وتشومسكى

وفى إطار المنحى المعرفى، طرح تشـومسكى مجموعـة من الأسئلة المحورية التى تحتاج إلى جهود علم النفس المعرفى، ومن أهم هذه الأسئلة ما يأتى:

١- ما هذا النسق المعرفى أو البنـية العميقة، ومـاذا بداخل عقل الإنسان من معارف لغوية؟

٢- كيف ينشأ هذا النسق؟ أو بمعنى آخر كيف يكتسب الأطفال اللغة الأم؟

٣- كيف توظف هذه المعـرفة فى الاستماع والفـهم، وفى النطق والحديث، وفى التعرف على الرموز فى القراءة والفهم؟

٤- وما السر وراء الخاصية الإبداعيـة للغة التى تجعلها قادرة على توليد عدد لا نهائى من التعابير النحوية واللغوية؟[1].

لقـد اقتـرض علم النفس من علم اللغـة هذا التوجـه البنيـوى التوليـدى، بافتراض وجـود بنية عميـقة داخل المخ البشرى، لمعـالجة المعلومات اللغـوية وغير اللغوية. ويتوقع أن تتخـذ هذه البنية العميقة أو آليات الذهن اللغـوى مدخلا لفهم طبيـعة عـمل طاقات الإدراك الأخـرى، كالإدراك السـمعى، والإدراك البـصرى، والحدس، والبصيرة النافذة، والقدرة على التخيل، وحسن التوقع... إلخ.

لذلك يأمل علمـاء النفس (السيكولوچى) وعلمـاء دراسة وظائف الأعـضاء (الفـسيـولوچى) أن يؤدى كـشف النقـاب عن النشـاط اللغـوى لمخ الإنســان (أى العمليات) ولو جـزئيا إلى إلقاء الضوء على السر الذى أودعـه الله فى هذه المعجزة المستعصية على الفهم.. أى المخ البشرى.

طريقة تربية الملكة اللسانية:

قد يكون من المناسب أن نعـيد طرح سؤال تشومسكى: كـيف يتعلم الطفل اللغة؟ وكيف ينشأ هذا النسق المعرفى؟ أو كيف تبنى هذه الغريزة أو الملكة؟

يقول العلامة ابن خلدون: «السمع أبو الملكات اللسانية». وهذا يعنى أن بناء الغريزة والملكة اللغوية يبدأ بالاستماع الجيد إلى النصوص الجميلة.

(١) المرجع السابق، ص١٩.

اللغة ملكة:

سبق أن قلنا إن دى سوسير وتشومسكى قد خالفا سكنر الذى اختصر العملية المعرفية فى المثير والاستجابة - بإقرار أن هناك بنية معرفية عميقة فى مرحلة العمليات، هى التى تربط بين المثيرات اللغوية وبين الاستجابات أو ردود الأفعال، وقد استحالت هذه البنية العميقة، عن طريق التجريد الفلسفى، إلى «غريزة» «بشرية»، أو «ملكة إنسانية»، موجودة لدى كل البشر، وأن المخ الإنسانى يقوم ببناء هذه الغريزة أو الملكة على نحو ما لم يستطع أحد تفسيره حتى الآن.

وهنا نصل إلى ابن خلدون الذى قدم لنا فى بداية القرن الثامن الهجرى نظريته فى بناء الملكة اللسانية، والذى يرى أن أهداف تعلم اللغة لا تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم «ملكة اللغة».

فاللغة فى المتعارف - كما يقول ابن خلدون - هى «عبارة المتكلم عن مقصوده» وتلك العبارة فعل لسانى. فلا بد أن تصير ملكة متقررة فى العضو الفاعل لها «وهو اللسان».

تتكون الملكة بالاستماع:

يقول ابن خلدون: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم فى مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم.. فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد فى كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل»، وأبرز مثال على ذلك أن أبناءنا يتعلمون اللهجات العامية، ويستخدمونها مثلنا تماما بدون منهج أو معلم.

إذن، فالملكة اللسانية التى كان يتمتع بها العرب قديما لم تكن جبلة وطبعا، وإنما حصلت لمن حصلت له نتيجة للعرف والعادة، والمعايشة المستمرة للنطق الفصيح فى بيئة الفرد اللغوية. فالملكة الصحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة الفصيحة، وممارستها كلاما وتحدثا.

كيف تفسد الملكة؟

كيف فسدت «الملكة»؟ يقول ابن خلدون: «فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع فى العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التى كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده . . . ويسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة (ثانية) وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا هو معنى فساد اللسان العربى. ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم»؛ ولذلك كان أهل الصناعة العربية يحتجون بها. لكن فساد اللسان العربى استمر فى عصر ابن خلدون، وازداد فسادا واضطرابا مع تقدم الزمن حتى عصرنا الحاضر.

كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب؟

يقول ابن خلدون: «لما جاء الإسلام وفارقوا (أى المسلمون) الحجاز لطلب الملك الذى كان فى الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التى للمستعربين - والسمع أبو الملكات اللسانية - ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشى أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على الفهوم، فاستنبطوا من مجارى كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة، شبه الكليات والقواعد يقيمون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع. ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا. وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم. فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلى من بنى كنانة. ويقال بإشارة من على - رضى الله عنه - إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدى أيام الرشيد. فهذب الصناعة، وكمل أبوابها. وأخذ عنه سيبويه، فكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذى صار إماما لكل ما كتب فيها من بعد.

تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو:

ثم يدخل ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية، فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب إنها: «**علم بكيفية لا نفس كيفية**» ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين «**الملكة**» و«**قوانين الملكة**»، أى بين العلم النظرى، والممارسة العملية، ويقدم تمثيلا لذلك بمن يجيد «علم الخياطة» ولا يمارسها عملا، أو ممن يجيد «**علم النجارة**» ولا يقدر على ممارستها. فإذا سألته عنها شرحها لك خطوة خطوة، ولو طالبته بتنفيذ ما شرح أو شىء منه لم يحكمه. ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية، وهى العلاقة بين النحو والملكة اللسانية فيقول: إن كثيرا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم فى البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوى الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه.

يوضح ابن خلدون هذه القضية فى فصل فى المقدمة بعنوان: «**فصل فى أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها فى التعليم**» والسبب فى ذلك أن صناعة العربية إنما هى معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهى علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هى بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها - فى التعبير عن بعض أنواعها -: الخياطة هى أن يدخل الخيط فى خرت الإبرة، ثم يغرزها فى لفق الثوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها.. إلخ، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا. وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتتعاقبانه بينكما... إلخ، وهو إن طولب بهذا العمل أو شىء منه لم يحكمه.

«وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة فى نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل (ولس العمل نفسه). كذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة فى صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل فى

كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذى مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصدا من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربى، وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هى غير صناعة العربية، وأنها مستغنية معها بالجملة[1].

إذن فكيف تربى الملكة اللغوية فى رأى ابن خلدون؟

لكن المتعلم العربية الآن ـ كما كان الأمر فى عهد ابن خلدون ـ لا يملك هذا المناخ اللغوى الصافى، وذلك المشرب العذب المتاح الذى كان ميسورا لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب فى اللسان العربى. بل العكس هو الصحيح. إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه دفعا عن صحة اللغة وجمالها اجتماعيا وثقافيا: استماعا، وقراءة وكتابة. ولم يعد فى متناول يده ذلك النموذج المثالى الطبع الأصيل الذى يلفته له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد! إذا كان هذا هو حال المجتمع عموما، فماذا نعمل على مستوى المناهج الدراسية على وجه الخصوص؟

يرى ابن خلدون أنه بعد أن انتهى العهد الذى كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعا وسليقة، فإنه لا بد من اصطناع المناخ اللغوى اصطناعا متعمدا، واتخاذ الوسائل التى توصل إلى إجادة الملكة اللسانية. فيقول: «ووجه التعليم لمن يبتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجارى على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب فى أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا فى سائر فنونهم. حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصف بعد ذلك فى التعبير عما فى ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا، وقوة..

---

(١) ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص:٥٥٨.

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقدا، فيقول: «وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا، ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا يجب أن يكون تعلمها، والله يهدى من يشاء بفضله وكرمه»[1].

تكوين العادات اللغوية:

يقول ابن خلدون: إن «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولا وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أى صفة راسخة[2].

كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن تبث فى ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية، ويؤكد أن الملكة لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، «فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم».

لا قيمة لقواعد الإعراب وحدها:

إذن فتربية الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية فى عهده. وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ. بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه «قرائن الكلام».

كما يقرر أن اللغة العربية على عهده «لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول. فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد، لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعانى بأعيانها. ويبقى ما تقتضيه، ويسمى «بساط الحال» محتاجا إلى ما يدل عليه. وكل معنى لا بد أن تكتنفه أحوال تخصه. فيجب أن تعتبر تلك الأحوال فى تأدية المقصود، لأنها صفاته وتلك الأحوال فى جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع. وأما اللسان العربى. فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات فى تركيب الألفاظ

(١) المرجع السابق، ص٥٥٩.
(٢) المرجع السابق، ص٥٥٤.

وتآليفها من تقديم وتأخير أو حذف أو حركة إعراب، وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة».

ويؤكد ابن خلدون أن البلاغة والبيان كانت ما تزال ديوان العرب ومذهبهم في عهده، وأنه لا يجب الالتفات «إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق. حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد (عهد ابن خلدون) ذهبت. وأن اللسان العربي فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه. وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم، وألقاها القصور في أفئدتهم»[1].

ما يستفاد من النصوص السابقة:

من العرض السابق لتصور ابن خلدون في تربية الملكة اللسانية يمكن استنباط ما يأتي:

أولا: لقد قرر ابن خلدون فكرته، وهي أن تربية الملكة اللسانية لا يضرها عدم حفظ القواعد النحوية، وفقدان الإعراب، إذ تغني عنه القرائن، وهي فكرة جريئة، لم يجرؤ أحد قبله أو بعده على القول بها على هذا النحو المتكامل. فهو - إذن - يرى أن فقدان الإعراب من لغات الأمصار في عهده - وكما هو الحال في لغتنا الآن - ليس بضائر لها، ما دامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد.

ثانيا: قدم ابن خلدون تصوره في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها «ملكة» تكتسب بالتعليم والمران والدربة، وما دامت هذه «الملكة» قد تحققت للمستخدمين للغة في الأمصار في عهده، فإنها تكون صحيحة بليغة بدون الإعراب، إذ فيها من القرائن ما يغني عنه.

ثالثا: يرى ابن خلدون أن تربية «الملكة اللسانية» يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى، بما أسماه «القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد» كالتقديم والتأخير، والحذف، والحروف غير المستقلة.

---

(١) محمد عيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص٥٥ وما بعدها.

رابعا: إن تربية «الملكة اللسانية» **لا تتم إلا** من خلال حفظ النصوص الأصلية الراقية والشواهد الحية المتطورة **«وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المصنوع نظما ونثرا، وهكذا ينبغى أن يكون تعلمها»**.

خامسا: أن يتم تناول النصوص كما تنطق فعلا، وأن تتم دراستها من حيث مستوى الأصوات، والحروف، وبنية الكلمة، والتركيب والدلالة، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادسا: إن «الملكة اللسانية» **لا** تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم.

تحويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة متكاملين:

إن تربية «الملكة اللسانية» وفقا لنظرية ابن خلدون، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب فى تخطيط المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، ومتابعته، على النحو التالى:

النظرية السلوكية فى التدريس:

أثرت النظرية السلوكية ببعديها القديم والحديث فى المداخل التى اتبعت فى تدريس اللغات الأم عموما، وفى تدريس اللغات الثانية على وجه الخصوص. حيث نرى التأثير واضحا فيما يسمى **«الطريقة المباشرة»**، و**«الطريقة السمعية الشفوية»** فى تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

* فالنظرية السلوكية ترى أن عملية تعلم اللغة عبارة عن استقبال مثير، وإصدار استجابة. وأن تعزيز استجابات معينة يؤدى إلى تكرارها حتى تتكون العادات اللغوية على حد تعبير سكنر وأنصاره، أو حتى تتكون الملكة على حد تعبير ابن خلدون.

* اللغة نظام صوتى كلامى، وليست كتابة. والإنسان يتعلم اللغة بدءا بالاستماع إليها، ثم نطق أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب. فالفرد يتعلم اللغة بدءا بالاستماع فالكلام، ثم القراءة فالكتابة.

* تعلم اللغة يبدأ بالمحاكاة، والتذكر، والحفظ، واكتساب العادات بمثل اكتساب العادات الاجتماعية عن طريق التدريب والتعزيز.

* تعليم اللغة هـو تعليم «النفس كيفـية» أولاً وليس «العلم بكيفـية» أولاً، حسب تعبير ابن خلدون. أو هو «تعليم اللغة» وليس «عـن اللغة»، حسب التعبير السلوكى الحديث؛ ولذلك يجب تدريب المتعلم على الممـارسة اللغوية وليس على تعلم القواعد.

* تعليم اللغة مـستغن عن تعليم النحـو الذى هو معرفـة أواخر الكلم، فى عبارة ابن خلدون. وهو أمر يمكن أن يؤجل إلى المستويات العليا أو المتخصصة فى دراسة اللغة، فـالفرد يمكن أن يتعلم اللغة الثانيـة بالمحاكاة كما يتـعلم الطفل لغته الأم.

* الفرد يتعلم ثقافة اللغة مـن خلال النصوص والعبارات التى تحكى عادات الشعوب وتقاليدها وأساليب حياتها، وفنونها وآدابها وكل ما يميزها عن غيرها.

* اللغة تعلم من خلال اللغة ذاتها، وليس من خلال لغات أخرى، فالمتعلم لا بد أن يفكر باللغة التى يتعلمها من خلال منهجها الفكرى ونظامها الدلالى.

* لا بد من اصطناع بيـئة لغوية طبـيعيـة؛ حيث تدرس النصـوص والأمثلة والشـواهد فى مواقف طـبيـعيـة ترتبط بمدلولات النصـوص، أو عن طريق تمثـيل الأدوار، أو عن طريق تعلم الأشـياء الموجودة بالفـعل فى البيئـة التى يوجد فيـها المتعلم، كما فى الطريقة المباشرة لتعليم اللغات لغير الناطقين بها.

- إن الفرد يتعلم لغـته الثانية كما يتـعلم الطفل لغته الأولى، أى عن طريق الربط المباشر بين الأسـماء والمسميات. فالاسـتخدام الفعلى للغة فى الحـياة أساس التعلم.

- يتم تعليم النحـو بأسلوب غـير مـباشـر من خلال التـعبـيرات المحكمـة والنصوص الجميلة التى يتم تكرار الاستماع إليها وممارستها.

* تنمية قـدرة المتعلم على المحاكاة، والنطق الصـحيح، واكتسـاب مهارات الكلام، يفوق الاهتمام بتنمـية المهارات العقلية، والقدرة على القيـاس والاستقراء والاستنتاج(١).

---

(١) رشدى أحمد طعيمة: المرجع فى تعليم العربية، مرجع سابق، ص٣٦٠.

طريقة التدريس:

يترتب على المنطلقات السابقة أن تسير طريقة التدريس غالبا كما يأتى:

١- تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم. ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

٢- تدريب المتعلم على عادات الاستماع الجيد، والكلام السليم، وتعزيز هذه العادات.

٣- يعلم النحو من خلال الأنماط اللغوية التى استمع إليها وتكلم بها، وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها. ولا تعلم إلا القواعد الواردة فى النصوص، حتى لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية؛ على اعتبار أن القواعد التى لا ترد فى لغة الحياة لا ضرورة لدراستها لغير المتخصصين.

النظرية المعرفية

تشير النظرية المعرفية «إلى تصور نظرى لتعليم اللغات... يستند إلى الفهم الواعى لنظام اللغة كشرط لإتقانها. وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوى وشرط لحدوثه»[1].

وهذا يعنى أن يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسى للغة، حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر فى مواقف طبيعية.

فتعلم اللغة وفقا لهذه النظرية هو عملية ذهنية، واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا»[2].

---

(١) رشدى أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص٣٩٨.

(٢) المرجع السابق، ص٣٩٩.

فالتعلم - إذن - نشاط ذهنى. يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية فى استخدامه للقليل الذى تعلمه فى مواقف جديدة. وهكذا نحس بمذاق النحو التحويلى التوليدى لتشومسكى فى هذه النظرية.

منطلقات هذه النظرية:

تعتمد هذه النظرية كما يذكر رشدى طعيمة على عدة منطلقات، من أهمها ما يأتى:

١- اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة. وتعلم اللغة عملية إدراك عقلى واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.

٢- إن قواعد اللغة ثابتة فى نفوسنا. فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلى بحت، ولكن فى قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة. فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج، يتقنها الفرد إن تعلمها فى موقف طبيعى يمارس فيه بالفعل هذه القواعد.

٣- الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات. إن تعلم اللغة صفة إنسانية. فهو موجود فى الأنساق البيولوجية للإنسان. فتعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث فى أى وقت من حياة الإنسان ما دام قد أخذ مكانة فى موقف ذى معنى لديه.

٤- إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها، وأن الممارسة الواعية للغة هى تلك التى تتم فى إطار من المعنى وليس فى مجرد التدريب الآلى عليها[١].

٥- تولى هذه النظرية المعرفية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع فى وقت واحد.

٦- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها. وهذا يعنى ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية.

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٠٠ - ٤٠١.

٧- تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم، الذى يعنى أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها.

٨- الممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة، تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها[١].

دور النحو فى التدريس:

١- يتحتم على الطالب الإلمام بالنظام الصوتى والنحوى والصرفى والمعجمى كى يتمكن من ممارسة اللغة العربية وهو على وعى بنظامها.

٣- يسير الدرس وفق الطريقة الاستنباطية، أو وفق ما يسمى «**بالمنظَّم المتقدم**»، أو «**المنظَّمات المتقدمة**» التى تهدف إلى «مساعدة الطالب على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات، والوضوح، والتنظيم، وربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للطالب. وتهيئة كل الظروف الممكنة التى تجعل التعليم ذا معنى، وتسهل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم.

٣- تعتمد هذه الطريقة على أمرين: أولهما الاعتماد على صيغ منظمة وملائمة لتفكير المتعلم عند تقديم المفاهيم المعرفية، وتقديم المفاهيم بشكل متدرج فى عموميتها وشمولها، والأمر الآخر، ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم، أى تقديمها من خلال ما هو مفيد عنده[٢].

٤- تقدم النصوص فى مواقف ذات معنى لدى المتعلم، ويحتوى على المفاهيم المراد شرحها. عن طريق شرح هذه النصوص يتم عرض هذه المفاهيم والقواعد، وتوضيح أبعاد النظام اللغوى للغة العربية. ثم يأتى التطبيق فى مواقف تشتمل على نصوص وحوارات وألعاب لغوية.. إلخ.

---

(١) المرجع السابق، ص٤٠٧ - ٤٠٨.

(٢) رياء المنذرى «فاعلية استخدام المنظم المتقدم فى تحصيل النحو لدى طالبات الصف الثانى الإعدادى» رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤، ص ٦-٧.

٥- إن الهدف ليس هو حصر المواقف التى يمكن أن يمر بها الطالب ثم التدريب عليها كما فى النظرية السلوكية. لكن الهدف هو تدريب المتعلم على الاستخدام الواعى للقاعدة فى مواقف جديدة يصعب توقعها أو التنبؤ بها أو حصرها. وهنا تلتقى النظرية المعرفية مع نظرية النَّظْم ونظرية النحو التوليدى؛ حيث يتم تطبيق القاعدة الواحدة فى مواقف غير محدودة وغير متوقعة. وهنا يكون القياس والتحويل والابتكار.

٦- التركيز فى التدريس وفقا لهذه النظرية على تنمية القدرة الذهنية عند الطالب، وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء وعلى مبادئ التعميم والتطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسيرها حتى تتضح فى ذهن المتعلم. فالتعلم الواعى لقواعد اللغة شرط أساسى لممارستها. وفهم القواعد لا بد أن يسبق التطبيق عليها.

٧- بما أن التعليم فى هذه النظرية يبدأ بالفهم الواعى للمفاهيم النحوية فالممارسة عليها، فإن الكتب المقررة على الطلاب تسير على أساس المنهج الاستنباطى أو القياسى، الذى يبدأ بعرض المفاهيم ثم التدريب عليها.

٨- الدرس يبدأ بعرض مادة جديدة، وتمرينات عليها، ثم أنشطة لغوية تطبيقية.

٩- كل المهارات تعلم فى وقت واحد. تبدأ بعرض المادة المراد تعلمها، ثم الاستماع إلى النص أو الموقف الاتصالى، والتدريب على استنتاج ما فيه من مفاهيم، ثم تطبيق هذه المفاهيم على مواقف جديدة مناسبة لنوعية المتعلمين.

طريقة التدريس:

نعرض فيما يلى طريقة مقترحة تقوم على أساس الاستفادة من مميزات النظريات البنيوية، والسلوكية، والمعرفية. وتتكون من ثلاث مراحل: التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة.

أولا: مرحلة التخطيط:

يتم تحديد القواعد النحوية المقررة لفئة المتعلمين حسب الهدف من التعلم، وحسب نوع الدارسين وخبراتهم السابقة، وبما يتسق مع منطق النظام فى اللغة

العربية. يتم اختيار النصوص الجميلة المناسبة، والتى تتسق مع حركة الحياة وثقافة اللغة العربية. ويتم الربط بين هذين على اعتبار أن تعلم القواعد المقررة سيتم استنباطا واستنتاجا واستقراء من خلال هذه النصوص.

ثانيا: التنفيذ:

يتم تناول النصوص المناسبة - لكل مرحلة أو لكل صف دراسى - بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، واستنباط القواعد المقررة، من خلال الإجراءات الآتية:

١- الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

٢- التدريب على قراءة النص قراءة جهرية، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣- الوقوف على نظام اللغة وقوانين الإعراب مع التركيز على أسس الاستنتاج وقواهد الاستقراء، وقواعد التعميم لنظام اللغة، ومجالات التطبيق.

٤- قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسة، ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٥- الوقوف على المعايير والقيم ونواحى الجمال فى النص وقواعد ذلك.

٦- حفظ النص حفظا جيدا (إن كان من القرآن والسنة أو الأدب شعره ونثره)، بحيث ينطبع فى نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله فى كلامه وكتابته.

٧- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته والقراءة حونه.

ثالثا: التقويم والمتابعة:

ويتم فى خطوتين: الأولى وتتمثل فى تقويم تعبير التلاميذ وفقا للمعايير التالية:

أ- سلامة النطق والإلقاء.

ب - سلامة الكتابة ووضوح الخط.

جـ- سلامة الأسلوب (كل ما يتصل بالنحو والصرف).

د- سلامة المعانى.

هـ- تكامل المعانى.

و- منطقة العرض.

ز- جمال المعنى والمبنى.

الخطوة الثانية:

وتتمثل فى معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة فى تعبير التلاميذ من حيث المبنى والمعنى أثناء التدريس، وفيما يلى ذلك من دروس، وهنا يجب ملاحظة عدة أمور مهمة:

١- أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوى متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب أم كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية أو البلاغية.

٢- أنه يجب الاكتفاء فى المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد فى النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك فى المراحل التالية.

٣- لا يخصص لكل مفهوم نحوى نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس فى كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية والبلاغية المنشودة.

٤- أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هى منطوقة فى النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو عوامل الإعراب فى مراحل التعليم العام.

٥- أن يحاط المتعلم ببيئة لغوية عربية سليمة فى كل جوانب المؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها.

الفصل الثالث

فن الاستماع

أهميته ..

طبيعته ..

تعليمه وتعلمه..

مهاراته ..

يقول الحق تبارك وتعالى :

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [النحل : ٧٨]

لقد ولد الناس جميعا لا يعلمون شيئا . وما كسبه العلماء والباحثون والدارسون من علم هو هبة من الله ، بالقدر الذى أراده للبشر ، وجعل فيه كفايتهم فى حياتهم على الأرض ، فى المحيط المكشوف لهم من هذا الوجود، فالله - سبحانه - يذكر منته على عباده ، فى إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا ، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذى به يدركون ويفهمون والبصر الذى به يدركون المرئيات ، والأفئدة ، أو العقول التى بها يفهمون ويحللون ويفسرون ويقومون ويختارون .

والقرآن يعبر بالفؤاد وبالقلب عن مجموع مدارك الإنسان الواعية ، وهى تشمل ما اصطلح على أنه العقل ، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل كالروح والضمير والإرادة .. إلى آخره [١].

ولقد جعل الله للبشر السمع والأبصار والأفئدة ، لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة فى هذه وفى سواها من آلاء الله عليهم . وأول الشكر الإيمان بالله الواحد الأحد المعبود دون سواه . فالعبد إذا أخلص الطاعة صارت أفعاله كلها لله عز وجل ، لا يسمع إلا الله ولا يبصر إلا الله ، ولا يفكر ولا يختار إلا ما فيه إعمار الحياة وفق منهج الله [٢] .

ولن يدرك المسلم المعاصر قيمة النعمة ، ولن يكون قادرا على إعمار الأرض وفق منهج الله ، إلا إذا تحققت فيه وفى أمته الأهداف السابقة . وهذا كله لن يتحقق إلا إذا دربناه منذ الطفولة ، دربنا سمعه ، وبصره ، وعقله ، وجسمه ، وضميره ، وإرادته فى سبيل تحقيق الغايات السابقة .

أهمية تربية طاقة السمع

أهمية الاستماع :

ليس غريبا أن يعجب المتخصص فى اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم فيرى أن القرآن يركز على «طاقة السمع» ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التى أودعها الله فى الإنسان :

(١) انظر : سيد قطب ، فى ظلال القرآن ، المجلد الرابع ص ٢١٨٦ .

(٢) انظر : تفسير ابن كثير ، المجلد الرابع ص٢١٢ ، ٢١٣ .

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: ٧٨]
﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴿٣٦﴾ ﴾[الإسراء: ٣٦].
﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ ﴿٢٠﴾ ﴾ [البقرة: ٢٠].
﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴿٥٨﴾ ﴾ [النساء: ٥٨]
﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١١﴾ ﴾ [الشورى: ١١].

بهذا التكرار المتعمد يذكر القرآن السمع مقدما على البصر فى أكثر من سبعة وعشرين موقعا ،وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر · وهذا أمر يؤكده علماء التشريح الآن. فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها ، فالموسيقى الخبير يستطيع أن يميز نغمة آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة.

إذا كانت هذه الطاقة بهذا القدر من القوة والرهافة والحساسية والدقة ، فلا أقل تقديرا لنعمة الله وشكره عليها من أن نعنى بها، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة فى حياتهم التربوية والثقافية والاجتماعية · فهل نحن قمنا، أو نقوم الآن بذلك؟

إن الاستماع عامل هام فى عملية الاتصال ، فلقد لعب دائما دورا هاما فى عملية التعليم والتعلم على مر العصور · ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب ، لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع· وهم يستمعون «بكفاءة» إذا طلب منهم ذلك · لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا ، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية·

إن التطور التقنى قد شحذ وأرهف حساسية الأسرة والمدرسة والمسجد لمشاكل التربية ،فكما حدث أن تأثر موقف الاتصال الذى يقوم على الكتابة والقراءة بشكل كبير بسبب اختراع المطابع وكثرة المطبوعات ، وخداع الأفكار والنظريات والفلسفات ، فإن موقف الاتصال الآخر الذى يقوم على الكلام والاستماع قد تأثر أيضا بشكل عظيم بسبب الثورة التقنية الحديثة ومنتجاتها من مذياع وتلفاز وأقمار صناعية ، ومسجلات وخلافه ·

إن التطور الأخير فى وسائل الاتصال وكذلك البث التلفزيونى الدولى المباشر المتوقع فى غضون سنوات ، الذى يحمل غزوا ثقافيا أجنبيا مقصودا وغير مقصود، كل ذلك لا يتطلب « كفاية المستمع » فقط ، أى سيطرته على الحد الأدنى المقبول من مهارات الاستماع ، بل يستلزم « كفاءة المستمع » (١)، أى سيطرته على الحد الأعلى لمهارات الاستماع ، واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية .

إن السنوات القليلة القادمة سوف تحمل إلينا تطورات هائلة فى وسائل الاتصال . سوف يستطيع الطفل فى أى قرية نائية أن يضغط على أزرار التلفاز فيستمع ويشاهد البرامج المبثوثة من كل ركن من أركان المعمورة .

وعلى هذا فإن «كفاءة المستمع»- كما هو الحال مع كفاءة القارئ - هى أحد العوامل الحاسمة فى تكوين الأمم المتحضرة ، والتمييز بينها وبين الأمم المختلفة . فهل أعددنا أطفالنا وشبابنا لمواجهة هذه التطورات المعاصرة ؟

بعد أن أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة ، أصبح الاستماع جزءا رئيسيا فى معظم برامج تعليم اللغات فى الدول التى تقدمت فى هذا المضمار ، فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية فى بعض هذه البلاد يخصصون ٣٠٪ من برنامج تعليم اللغة للحديث ، و١٦ ٪ للقراءة ، ٩٪ للكتابة و٤٥٪ للاستماع . كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالى ٢,٥ ساعة من كل ٥ ساعات فى اليوم فى الاستماع (٢).

وقد استطلع باحث رأى المعلمين فى نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع ،فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة ٢٣٪ وعن طريق الاستماع بنسبة ٢٥٪ وعن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪ ، وعن طريق الكتابة بنسبة ١٧٪ (٣) .

---

(١) رشدى أحمد طعيمة ، وحسين غريب حسين: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى ، دراسة ميدانية ، القاهرة ، مؤتمر التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل جامعة حلوان ، كلية التربية بالزمالك، ١٠- ١٢ فبراير ١٩٨٦م ،ص٦.

(٢) فتحى على يونس وزميلاه : أساسيات تعليم اللغة العربية « التربية الدينية » ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م، ص ١٠٧ .

(٣) محمود رشدى خاطر وآخرون : مرجع سابق ص ١٦٤

كمـا أثبتت دراسـات كثـيرة فى أوربا وأمـريكا إمكانية تفـوق التلمـيذ فى الدراسة كلها تبعا لتفوقه فى مهـارات الاستماع . وأن التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستـماعى، فـإنه يستطيع أن يقـوِّم نفسه فى الاسـتماع ، وفى فـنون اللغة الأخرى ، بل وفى عملية التعليم والتعلم ككل (1).

لا مـراء أن أهم أهداف تدريس اللغـة هو التدريب والسـيطرة على فنونهـا الأربعة ، وهى : الاستماع والكلام ، والقراءة والكتابة . وإذا كان الكلام والكتابة فنين «إنتاجيين» فإن الاستماع والقراءة فنان « استقباليان » و« إنتاجيان» فى آن .

فإذا أردنا أن نرتب هذه الفنون الأربعة من حيث وجودها الزمنى لدى الطفل فى إطار النمو اللغوى ، نجد أن الاستماع شرط أساسى للنمو اللغوى بصفة عامة. فالطفل يبـدأ بعد الولادة بعدة أيام فـى التعرف على الأصـوات المحيطة به ، وفى نهاية عـامه الأول تقـريباً يبدأ فى نطق الـكلمات . ومع بداية التعلـيم فى المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه فى التعرف على الكلمات ، والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة ، فيقرأ ويكتب .

وعلى هذا فالاستماع لا غنى عنه لظهـور الكلام والقراءة والكتابة ، فالطفل الذى يولد أصم ، أو يفقـد القدرة على الاستمـاع فى سن مبكرة ، يفقـد بالتالى القـدرة على الكلام ، فالقـدرة على الكلام تتـوقف على القدرة على الاسـتمـاع والفهم . كـما أن القدرة عـلى القراءة والكتابة تتـوقف على الاستـماع والكلام ! وبالتـالى يمكن تـرتيب فنون اللغـة حـسب نموها ووجـودهـا الزمنى كـالتـالى : الاستماع، فالكلام ، فالقراءة ، فالكتابة .

ومجـمل القـول أن الاستمـاع من أهم فنون اللغـة إن لم يكن أهمهـا على الإطلاق ؛ وذلك لأن الناس يستـخدمون الاستمـاع والكلام أكثر من استـخدامهم للقراءة والكتابة . وقـد صور أحد الكتاب هذه الأهمية فى الاسـتخدام قائلاً : إن الإنسان المثقف العادى يستمع إلى ما يوازى كتاباً كل أسبوع ، ويقرأ ما يوازى كتاباً كل شهر ، ويكتب ما يوازى كتاباً كل عام (2).

(1) Dorothy Rubin, Teaching Elementary Language Arts, 2nd Ed. New York, . Holt, Rinehart and winston, 1980. Pp, 45- 49 .

(2) Burns, P. et al : The Language Arts Childhood E.D. Chicago, Round McNally And Company , 1966, p . 49 .

لقـد تغيـرت موازين القـوى واتخاذ القـرارات من القديم إلى الحـديث بين المتكلم والكاتب من جانب ، وبين المسـتمع والقارئ على الجانب الآخـر . . فقديماً كان المتكلم والكاتب هما مـصدر القوة واتخاذ القرارات . وكان المسـتمع والقارئ يفترضان فيهما حسن النية والصدق فيما يعرضانه من حقائق وأفكار ومفاهيم . أما فى العصـر الحديث ، عصر الثـورة العلمية والتـقنية والتفجـر المعرفى . . فى هذا العصـر أصبح الإنسان يعـيش وسط خضم زاخر من الأفكـار والمعارف والنظريات والفلسفات فيـها الحسن وفيها القبـيح . . فيها ما يريد بالإنسان خـيراً ، ومنها ما يريد جره إلى أفكار ومعتقدات لا تتفق مع معتقداته الأصيلة وتراثه الموروث .

وكان لا بد من حماية المستمع والقارئ . والحماية الوحيدة الصالحة فى هذا الزمـان ـ فيـما أرى ـ لا تكون إلا إذا انتـقل المسـتمع والقـارئ إلى مركـز الحكم وإصدار القـرار بدلاً من المتكلم والكاتب . وهما لن يكونا أهلاً لهـذا إلا إذا كان كل منهما قادراً عـلى أن يستمع أو يقرأ ، فيفهم ، ويحـلل ، ويفسر ، ويقارن ، وينتقد ، ويقوِّم مـا يستمع إليه أو يقرؤه ، بموضوعيـة تامة ، ودون تحيز ، وذلك فى ضوء خبرته الشخصية، وفى النظام القيـمى والمعيارى الذى يعتقد فيه أو تعيش فيه الجماعة المسلمة .

وبعد كل هذا نجد من يقول : إن الاستماع ينمو لدى الإنسان بطريقة تلقائية ما دام له أذنان ، فهو كالمشى والكلام ! وهـذا القياس خاطئ من أوله إلى آخره . فالطفل فى حاجـة إلى من يعلمه الكلام رغم أن له فماً ، وبـحاجة إلى من يدربه على المشى رغم أن له رجلين . وكـذلك هو بحاجـة إلى من يدربه على مـهارات الاستماع رغم أن له أذنين !

لقد أثبتت إحدى الدراسات العلمية أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه، كما أثبتت أن مـعظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه . كما ثبت أن التلامـيذ الذين يـتدربون على الاسـتماع الجـيد بالمرحلة الابـتدائية أقـدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل [١].

إذن ، لابد من تعلـيم الطفل المسلم المعـاصـر وتدريـبـه . ولكن على أى المهارات نعلمه وندربه ؟ على السماع أم الاستماع أم الإنصات ؟

طبيعة عملية الاستماع :

هناك فروق جوهرية بين السـماع ، والاستماع ، والإنصات ، فـالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصوداً.

(١) رشدى خاطر وآخرون ، مرجع سابق ، ص١٦٥ .

كسماع صـوت الطائرة ، أو صوت القطار ، أو كسماع الجالس في مـكتبه لصوت خروج الهـواء من جهاز التكيـيف ، فالسمـاع ـ إذن ـ عمليـة بسيطة تعتـمد على «فسيـولوجية » الأذن وقدرتهـا على التقاط هذه الذبذبات الصوتـية . وهو أمر لا يتعلمه الإنسان؛ لأنه لا يحتاج إلى تعلمه .

أما الاسـتمـاع فهو فـن يشتمل على عـمليات مـعقـدة . فإنه ليس مـجرد «سماع»، إنه عملية يعطى فيها المستمع اهتماماً خاصًا ، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من الأصوات .

إذا كان الإنسـان قد ينطق ولا يقـول شيـئاً ، فهـو أيضاً قد يـسمع وهو لا يستمع إلى شيء . فهـو قد ينطق برموز لا مدلول لها ؛ فهـو لم يقل شيئاً. وهو قـد يسمع بلا إرادة ولا فـهم ، فهـو لم يسـتمع إلى شيء . فـمجـرد « النطق » و«السمـاع» لا قيـمة لهمـا عند الحديث عن « القـول »و « الاستـماع » [1]، إذن فالاستماع لابد له من كلام أو قول ، والمستمع لابد له من قائل أو متكلم .

والاستماع عمليـة معقدة فى طبيعتها . فـهو يشتمل أولاً على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعى ، ثانياً : فهم مدلول هذه الرموز ، ثالثاً إدراك الوظيفـة الاتصالية أو «الرسـالة » المتضمنة فى الـرموز أو الكلام المنطوق ، رابعـاً : تفاعل الخـبرات المحمـولة فى هذه الرسـالة مع خبـرات المستـمع وقيـمه ومعـاييره، خامسـا: نقد هذه الخبـرات وتقويمها والحكم عليـها فى ضوء المعـايير الموضوعية المناسبة لذلك .

فالاستماع ـ إذن ـ إدراك ، وفهم ، وتحليل ، وتـفسير ، وتطبيق ، ونقد ، وتقويم . وهذا يتفق مع مقتضى الأهمـية العظيمة التى أعطاها الله لطاقة السمع . فهل أعددنا مناهجنا لتـدريب هذه الطاقة لدى أطفالنا وشبابنا ، بحيث يسـتفيدون من معطياتها وهم يقومون بواجبات الخلافة على الأرض المناطة بهم من قبل الله؟!

أما بالنسبـة للإنصات ، فالفرق بينه وبين الاستمـاع هو الفرق فى الدرجة ، وليس فى طبيعة الأداء . فكما أن الاستماع هو التعرف على الأصوات ، والفهم، والتحليل ، والتـفسيـر ، والتطبيق ، والنقـد ، والتقويم للمـادة المسموعـة ، فإن

---

(1) Widduson, 11, Teaching Language as Communication , Oxford, Oxford University Press, 1978, p.57 .

الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين . فالإنصات استماع مستمر . فالاستماع قد يكون متقطعاً كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت ، ثم ينصرف عنه بذهنه ، ثم يعاود الاستماع . . وهكذا . وكالاستماع لمحاضر . . ثم إيقاف الاستماع لإثارة سؤال . . ثم معاودة الاستماع لكن الإنصات يجب أن يكون استماعاً مستمرا غير متقطع : يقول الحق تبارك وتعالى :

﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ ﴾

[**الأعراف** : ٢٠٤] .

فالمطلوب عند الاستماع إلى القرآن هو مداومة الاستماع ، أى الإنصات . فالفرق بينهما إذن هو فرق فى الدرجة ، وليس فى طبيعة المهارة .

فالمهارة المطلوبة للتعلم هى « الاستماع » ؛ لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم ، وسؤاله ومناقشته فيما يقول ، والحكم عليه ، واتخاذ قرار بشأنه .

ويحتم علينا بيان طبيعة عملية الاستماع الإجابة عن السؤال التالى : هل ينتقل المعنى عن طريق الرموز من المتكلم إلى المستمع ؟

من تعريفات اللغة أنها الوسيلة التى يمكن عن طريقها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها ، ثم إعادة تركيب هذه الصورة مرة أخرى فى أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات والجمل ، ووضعها فى ترتيب خاص [1]. ومعنى هذا أن عملية تصور المضامين والمفهومات والمدلولات ضرورية لكل من المتكلم والكاتب قبل أن تصدر منهما الكلمات والتراكيب والجمل . كما أن على المستمع والقارئ أن يعيدا تركيب هذه المضامين والمفهومات والمدلولات التى يظنان أن المتكلم أو الكاتب يقصدانها ، وذلك بواسطة نظام اللغة الرمزى المشترك بينهم .

وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب فقط ، بل هى وسيلة للتفكير أيضا ، وإثارة أفكار المستمع والقارئ ومشاعرهما ، وتحريك وجداناتهما ، ودفعهما إلى الحركة والعمل ، استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء[2].

---

(١) عبد العزيز عبد المجيد : اللغة العربية : أصولها النفسية وطرق تدريسها ، جـ١ ، ط ٥، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص١٥ .

(٢) المرجع السابق .

ويترتب على ذلك مجموعة من الاعتبارات أهمها ما يلى :

أولاً : أن اللغة سواء أكانت شفوية أم كتابية ليست إلا نظاماً رمـزيًا ، فالمتكلم لا يتكلم معانى ، والكاتب لا يكتب صـوراً وأفكاراً ، والمستمع - بالتالى - لا يستـمع إلى معان ، والقـارئ لا يقرأ معانى ، وإنما يـتكلم المتكلم رموزاً ، ويستمع المستمع إلى رموز، وكذلك يفعل الكاتب والقارئ . إن الكلمة التى ينطقها المتكلم أو الجملة التى يستخـدمها ليست معنى ، وإنما هى رمز لمعنى أو لمعـان فى عقـل المتكلم . والأمـر كذلك بالنسبـة للكاتب . فكلاهمـا يستخـدم الكلمة أو الجملة كوسـيلة ، أو كرمز للتعـبير عما لـديه من معان وأفكار ومشـاعر . وأى خلل فى اسـتخـدام النظام الرمزى للغـة ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه .

ثانياً : أن المعانى لا تنتقل من المتكلم إلى المستمع ، ولا من الكاتب إلى القارئ ، وإنما الذى يحدث فى عـملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد المسـتمع أو القارئ بجمـلة من الرموز تساعده عن طريقـها على استحضـار المعانى التى يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعانى التى عنده ؛ فليس هناك من وسيلة إلى نقل معنى بالمعنى المعروف لكلمة «نقل»، فكلمـة نقل المعانى ينبغى ألا تفهم مطلقاً على أنها إعطاء معان للمستمع أو القارئ ، وإنما ينبغى أن تفهم على أساس مده بجملة من الرمـوز ليترجمها هو إلى معانيـها فى إطار خبراته ، كأن الكلمـات رسائل شفـرية أو حروف شفرة، لا أكـثر ولا أقل [1]. إذن فالمستمع أو القارئ ليس مجرد « مـستقبل للألفاظ أو الرموز ، وإنما شخص ناشط إيجـابى « منتج » ، فهـو يعيـد تركـيب الصور الذهنيـة والمدلولات والمعانى عن طريق الألفاظ أو الرموز.

ثالثـاً : أن المستمع أو القارئ يعيد تكوين صـور ومعان قد تكون قريبة جـداً ممـا يقـصده المتكلم أو الكاتب . وقـد تكون بعـيدة إلى حـد كبـير ! فـالناس يختلفون فى إدراكهم للمعانى ، وفى ترجمتهم للرموز التى استمعوا إليها ، أو قـرؤوها . وهذا الاخـتلاف يمكن تفـسـيـره فى ضوء الفـروق الفـردية والثقـافيـة، ومدى قـرب كل من المسـتمع والقارئ أو بعـده عن المتكلم أو الكاتب ، ومدى فهم كل منهمـا لأغراض الكلام أو الكتابة ، وقدرته على التحليل والتفسير، والنقد والتقويم . . إلى آخره.

رابعـاً : أن كمال الاتصال وكمـال الانقطاع بين المتكلم والمستمع ، أو بين الكاتب

(١) انظر : محمود رشدى خاطر وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٨ ، ٩ . .

والقارئ أمر غير ممكن . فالمستمع لا يستطيع ـ مهما اتفقت درجة ثقافته مع درجة ثقافة المتكلم ـ أن يترجم الألفاظ أو الرموز المنطوقة ويعطيها معانيها الكاملة التى قصدها المتكلم . ولو حدث ذلك ما رأينا سوء الفهم الذى نشاهده كثيراً بين الناس . وكمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع غير ممكن أيضاً . ونفس الشىء صحيح أيضاً بين الكاتب والقارئ، فما دام المتكلم يتكلم لغة المستمع ، والكاتب يكتب لغة القارئ فسوف يكون هناك قدر مشترك بينهما مهما كان قليلاً . ومجمل القول ، أن كمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع ، أو بين الكاتب والقارئ أمر غير ممكن ، وإنما يتوزع الناس بين هذين الطرفين ، حسب حظ كل منهم من الثقافة والفهم ، ودرجة الدقة والتدريب على فنى الاستماع والقراءة ومهاراتهما .

خامسا : أن الاستماع عملية معقدة ، فهى أكثر تعقيداً من القراءة ، فالقارئ قد يستعين فى فهمه للمادة المقروءة بالصور أو الرسوم ، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التى استعصى عليه فهمها حتى يحقق غرضه من القراءة ، أما فى الاستماع ، فإن على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم أو التحليل ، والتفسير ، والنقد والتقويم .. إلى آخره . وهذه عمليات عقلية معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتى حظا موفورا من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهاراته المتنوعة .

فما منهج الاستماع ؟ وكيف يصمم ؟ ما هى أهدافه ؟ وما مهارات الاستماع التى يجب على المسلم المعاصر تعلمها والتدرب عليها ؟ هذا ما نفصل القول فيه فيما يلى :

منهج تعليم وتعلم الاستماع :

مما سبق يتبين لنا أنه ليس بغريب أن يقول المفكر العربى المسلم ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية » ، فالاستماع شرط أساسى للنمو اللغوى بصفة عامة، وبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحى لدى الإنسان . كما أن له مهارات كثيرة ، من الأهمية والتعقيد بحيث لا يمكن ترك تنميتها للصدفة ؛ لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب .

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة لفن الاستماع ، إلا أنه أكثر فنون اللغة العربية إهمالاً فى مدارس العلم ومعاهده عندنا ، فنحن ندرب تلاميذنا قليلاً على الحديث والمناقشة ، وندربهم على القراءة ، وعلى الكتابة ، فلكل فن من هذه

الفنون منهج خاص به ، ووقت مخصص له فى جدول الدراسة ، ما عدا الاستماع فإنه غريب، ومستغرب! ولا أثر له فى مناهج اللغة العربية فى مدارسنا.

إننا لا يمكن أن ندعى أننا أعددنا المسلم المعاصر القادر على القيام بحق الخلافة فى الأرض دون أن ندربه على اكتساب وتعلم هذا الفن والسيطرة على مهاراته .

إن هذا يتطلب وضع منهج لتعليم وتعلم فن الاستماع بحيث تكون له أهدافه المحددة ومحتواه الخاص ، وطرق وأساليب تدريسه وتقويمه . وأن يحتوى هذا المنهج على مجموعة من البرامج التى تختلف من صف دراسى لآخر ، ومن مرحلة تعليمية لأخرى ، حسب نوعيات المتعلمين ومستويات نموهم ، وحاجاتهم.

هذا المنهج ببرامجه المتنوعة يستلزم مدرسا واعيا، وعلى درجة عالية من الإعداد الثقافى والأكاديمى والمهنى، وأن يكون فاهماً لأهمية فن الاستماع وطبيعته ومهاراته، وأن يكون مدرباً على مهارات الاستماع، قادراً على تعليمها والتدريب عليها. وهذه مهمة كليات إعداد المعلمين بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة.

الأهداف العامة لمنهج الاستماع :

إذا كان تعريف الهدف المناسب لهذا المقام هو : أنه تغير سلوكى لغوى ، نتوقع حدوثه من المتعلم ، نتيجة لمروره بخبرات لغوية ، وتفاعله مع مواقف تعليمية معينة ، فإن هذا التعريف يتطلب ضرورة تحديد هذه الأهداف أو التغيرات بطريقة واضحة بحيث يمكن اختيار المحتوى التعليمى المناسب لها، كما يمكن اختيار أنسب طرائق التدريس وأساليبها، وأنسب طرائق التقويم التى تساعد على تحقيقها.

وبناء على ما سبق فإن مخططى برامج الاتصال اللغوى التى يجب أن تعنى بها المدرسة ، يخصون برامج الاستماع بحظ وافر من الأهداف التى من أهمها ما يلى :

١ ـ أن يقدر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوى .

٢ـ أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيء،وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية ، والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد [1].

(1) Dorothy Rubin : Teaching Elementary Language Arts, 2nd. Ed., New York Holt, Rinehart and winston, 1980, pp. 45-49

٣- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث فى تتابعه الصحيح.

٤- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف فى بداية الأصوات، ووسطها ونهايتها .

٥- أن تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة ، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقى فى الشعر والنثر .

٦- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة فى كلمات منطوقة، والكلمات المفصلة فى جمل مفيدة .

٧- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة فى الكلمات والكلمات الناقصة فى الجمل المفيدة .

٨- أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت .

٩- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة فى المادة المسموعة ، والمقارنة بينها ، والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار . . إلخ .

١٠- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم فى المادة المسموعة والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية .

١١- أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجى ، والوصول إلى المعانى الضمنية فى الحديث وتمييزها .

١٢- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة فى ضوء المعايير الموضوعية التى تتمثل فى الخبرة الشخصية ، ونظام القيم والمعايير ، والواقع الاجتماعى ، وهدف المتحدث من الحديث .

١٣ - أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى ، تشخيصا وعلاجا .

أهداف الاستماع ومهاراته فى المرحلة الابتدائية :

قلنا: إن الهدف وصف لتغيير سلوكى لغوى يتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة لمروره بخبرات لغوية متنوعة ، وتفاعله معها فى مواقف تعليمية مخططة . ومن خصائص الأهداف العامة السابقة أنها تعبيرات عامة واسعة تصف سلوك المتعلم المرغوب، وتتسم بالمرونة فى صياغتها ومحتواها، ويعبر عنها بأفعال غير قابلة للقياس المباشر .

وبما أن الأهداف الخاصة وصف لسلوك محدد ينتظر حدوثه فى شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية ، أو بموقف تعليمى معين فهى إذن عبارة عن النتيجة التى يحصل عليها التلميذ . فهى أهداف من خصائصها أنها يمكن

ملاحظتها وقياسها ، ومعرفة مدى ما تحقق منها فى نهاية الدرس ، ومناسبة لمستوى قدرات التلاميذ ومحتوية على الحد الأدنى للأداء ، ومتصلة بطبيعة المادة الدراسية . والأهداف الخاصة للاستماع تم تحديدها فى صورة مهارات للاستماع خاصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. وسوف تصنف بما يتناسب مع الأهداف العامة للاستماع .

وتتمثل أهداف الاستماع العامة فى مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتى يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة .

وهذه المهارات والقدرات التى تمثل الأهداف العامة للبرنامج قد حددناها[1]. على النحو التالى :

١ـ التمييز السمعى . ٢ـ التصنيف .

٣ـ استخلاص الفكرة الرئيسية . ٤ـ التفكير الاستنتاجى .

٥ـ الحكم على صدق المحتوى . ٦ـ تقويم المحتوى .

وقد قامت باحثة فى رسالتها للماجستير تحت إشراف المؤلف[2] بتصنيف المهارات الفرعية التى توصلت إليها لتلاميذ المرحلة الابتدائية تحت المهارات الرئيسية السابقة التى توصل إليها المؤلف فجاءت على النحو التالى :

١ـ التمييز السمعى ومهاراته :

وهو مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية ، ومنها التذكر السمعى: وهو القدرة على تذكر الأصوات فى نظام تتابعى معين . وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية فى الكلمة ، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بـ «الدمج» وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمى بـ «الإغلاق» [3] .

---

(١) على أحمد مدكور : المفاهيم الأساسية لمناهج التربية ، الرياض ، مرجع سابق ، ص٦٩ ، ٧٠ .

(٢) عفراء بدر إبراهيم البدر : مهارات الاستماع فى اللغة العربية ، وأساليب تعليمها والتدريب عليها فى المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض ،/ ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م .

(٣) المرجع السابق ص ٧٠ ، ٧١ .

ويشتمل « التمييز السمعى » على المهارات الخاصة التالية :

١ـ يتعرف على الأصوات المختلفة فى البيئة .

٢ـ يميز الصفات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ ، مرتفع ...).

٣ـ يحدد مصدر الصوت .

٤ـ يتابع مؤثرا صوتيا معينا ضمن خلفية عريضة من المؤثرات الصوتية .

٥ـ يستخلص المعنى من نغمة الصوت .

٦ـ يميز بين النغمات الصوتية .

٧ـ يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل (حدث معين) وذلك بعد سماع قصة قصيرة .

٨ ـ يحاكى الأصوات المختلفة فى البيئة .

٩ـ ينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا .

١٠ ـ يضيف كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفويًّا بحيث يتكون من كل ذلك جملة .

١١ـ يستكمل الفراغات فى الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة .

١٢ـ يكون جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المعطاة له شفويا .

١٣ـ يضع الكلمة فى معان مختلفة بتغير حركاتها .

١٤ـ يذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفويا إما فى بداية الكلمة أو فى وسطها أو فى آخرها .

١٥ـ يميز التشابهات والاختلافات فى بداية أو فى وسط أو فى نهاية الكلمات.

١٦ـ يكون كلمة جديدة بتغيير الحروف الأخير من الكلمة المعطاة .

١٧ـ يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا .

١٨ـ يقوم بحركة أو يمثل الأداء على حسب الكلمة المنطوقة .

١٩ـ يكون كلمة جديدة بتغيير الحرف الأول من الكلمة المعطاة .

٢٠ـ يميز الكلمات التى لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.

٢١- يميز الكلمات التى لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور .

٢٢ـ يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة فى الشكل والنطق .

٢٣ـ يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف .

٢٤ـ يكون كلمات تبدأ بآخر حرف من كلمة معطاة سابقا .

٢٥ـ يكون كلمـات مختلفـة بإضافة حـرف إلى الحرف المعطى ثم تكملـة الكلمة بحرف آخر لتكوين كلمة أخرى وهكذا .

٢٦ـ يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له .

٢٧ـ يحدد الكلمات ذات الوزن المشابه من خلال جملة تنطق له .

٢٨ـ يذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة .

٢٩ـ يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع وزن إحدى الكلمات فى البيت.

٣٠ـ يستكمل الجملة بكلمة على نفس وزن كلمة معطاة فى الجملة .

٣١ـ يعيد سرد القصة التى حكيت له.

٣٢ـ يصف الشخصيات التى ورد ذكرها فى القصة التى حكيت له .

٣٣ـ ينفذ خمسة أوامر أو خمس خطوات مسلسلة تلقى له شفويا .

٣٤ـ يتبع التسلسل فى عرض قصة مجزأة .

٣٥ـ يجيب عن أسئـلة تتعلق بتفاصيل قـصة مسمـوعة أو موضوع معين مـسموع كذلك .

٣٦ـ يصف بعض المظاهر التى ورد ذكرها فى القصة المسموعة بكلمات ملائمة.

٣٧ـ يكتب وصفا لحدث أو مشهد مثير يتم أمامه .

٣٨ـ ينفذ عدة تعليمات شفهية (منطوقة) .

٣٩ـ يعيد سرد التعليمات التى سمعها مرة أخرى .

٤٠ـ يتبع مـا يستـمع إليه من مـسجل أو من المدرس مع المكتـوب فى الكتاب أو القصة .

٤١ـ يوجه أسئلة إلى ضيف محاضر أو متحدث .

٤٢ـ يقلد طريقـة عرض الإعلانات الهـادفة التى تعتـمد على الرسـائل الشفهـية (المنطوقة).

٢ـ التصنيف ومهاراته :

تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها [(١)].

ويشتمل التصنيف على المهارات الخاصة التالية :

١ـ يربط الأصوات بالصور .

٢ـ يذكر كلمات تدل على أصوات مثل (رنين ـ صياح ......) .

٣ـ يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويًا .

٤ـ يذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفويًا إما فى بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها .

٥ـ يربط بين الكلمات والصور التى تبدأ بنفس الحرف .

٦ـ يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف .

٧ـ يستعين بإشارات السياق الصوتية على الفهم .

٨ـ يذكر الحاسة التى ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة .

٩ـ يستبعد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة .

٣ـ استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها :

هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة فى الموضوع . وأن يحدد النقطة التى تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم . ولكى يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية فى قصة مسجلة أو فى تقرير أو فى كتاب أو فى حديث .. إلخ، فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة أو المتنافرة . إذن فاستخلاص الفكرة الرئيسية يعتمد على المهارة السابقة وهى « التصنيف» [(٢)].

والمهارات الخاصة التى تندرج تحت استخلاص الفكرة الرئيسية تتمثل فى أن:

١ـ يذكر عنواناً مناسباً للقصة التى تحكى له.

٢ـ يلخص القصة البسيطة التى حكيت له فى جملة أو جملتين .

---

(١) المرجع السابق ص٧٢ .

(٢) على أحمد مدكور : المفاهيم الأساسية ، مرجع سابق ، ص٧٤.

٣- يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به .

٤- يلخص الكلام المنطوق (كلمة عامة أو تقريرا مسجلا) .

٥- يستمع إلى بعض البرامج الإذاعية ثم يتحدث عن أهم أفكارها .

٦- يستمع إلى بعض برامج التلفاز ثم يتحدث عن أهم أفكارها .

٧- يحدد فكرة كل جزء فى القصة المسموعة .

٨- يرسم حدثا معينا فى جزء من القصة .

٤- التفكير الاستنتاجى ومهاراته :

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرا على التفكير الاستنتاجى ، وعلى التنبؤ وحسن التوقع ، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما ، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة فى ثنايا الكلام، أو عندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة [(١)] ... إلخ .

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية :

١- يستخلص المعنى من نغمة الصوت .

٢- يتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به .

٣- يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة .

٤- يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به .

٥- يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة .

٦- يتوصل إلى الإجابة عن طريق الألغاز الشفوية .

٧- يكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل إلى نهاية مرضية .

٨- يستخلص المعلومات المهمة مما يسمع .

٩- يتوصل إلى وجهة نظر المتكلم .

١٠- يتعرف على أهداف المتكلم .

١١- يعبرعن الكلمة أو الفكرة فى الجملة بالرسم .

١٢- يرسم حدثا معينا فى جزء من القصة .

(١) المرجع السابق ص٧٤.

٥- الحكم على صدق المحتوى ومهاراته :

هذه المهارة من نوع التفكير التقويمى الذى يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى «نقدها » بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها فى ضوء معايير موضوعية [١].

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية :

١- يقوِّم الكلام المنطوق من عدة نواح مثل : (الأسلوب، دقة المعلومات ، مستوى الإلقاء ...) .

٢- يتعرف على التناقضات فى الموضوع .

٣- يطبق قواعد القراءة الجهرية على المتحدث .

٤- يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويقومها .

٥- يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويقومها .

٦- يطبق أصول الأدب وقواعده فى التحدث والاستماع .

٧- يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها .

٨- يستخلص الجملة التى لا ترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل .

٩- يحكم على شخصيات المسرحية التى شاهدها أو سمعها فى ضوء معايير مناسبة .

٦- تقويم المحتوى ومهاراته :

هذه المهارة أيضا من نوع التفكير التقويمى ، وهى أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق ، فهى توقف المستمع على مدى دقة المتحدث فى اختيار الكلمات المفتاحية ، وتحديد المفهومات ، وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة ، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط . فهى مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة فى المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة[٢] .

(١) المرجع السابق ،ص ٧٧.

(٢) المرجع السابق ،ص ٧٧ .

والمهارات الخاصة التى تندرج تحت تقويم المحتوى هى ما يلى :

١ـ يقـوِّم الكلام المنطوق من عـدة نواح مثل : (الأسلـوب ، دقة المعلومـات ، مستوى الإلقاء).

٢ـ يفرق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق .

٣ـ يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويقوِّمها .

٤ـ يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويقوِّمها .

٥ـ يصف حالته النفسية أو شعوره بعد سماعه قصة مثيرة .

٦ـ يصف مشاعر المتحدث أو الممثل .

٧ـ ينقد طريقة الـتعبير عن المعنى المطلوب من حـيث (صحة العبـارة، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة..) بالاستماع إلى تسجيل لصوته أو لصوت زملائه.

٨ـ يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها .

٩ـ يحكم على شخـصيات المسـرحية التى شـاهدها أو سمعهـا فى ضوء معـايير مناسبة .

١٠ـ يميز بين القصص الخيالية والحقيقية التى تحكى له .

مهارات الاستماع فى المراحل التى تلى المرحلة الابتدائية :

للاستـماع فى هذه المراحل مـهارات كـثيرة ، لكن أهم هذه المـهارات على الإطلاق ـ كما سبق أن ذكرنا ـ هى كما يلى بالترتيب :

ـ التمييز السمعى .

ـ التصنيف .

ـ استخلاص الفكرة الرئيسية .

ـ التفكير الاستنتاجى .

ـ الحكم على صدق المحتوى .

ـ تقويم المحتوى .

وسنعرض فيما يلى لكل مهارة من هذه المهارات بشىء من التفصيل :

١ـ التمييز السمعى :

يعتمد التعرف فى القراءة على التمييز السـمعى ، فالتمييز السمعى مهارة سابقة على التعرف ، ولازمة لحدوثه . ويشبه التمـييز السمعى التمييز البصرى فى

كثير من الوجوه ؛ فكلاهما يتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة فى المواد المسموعة أو المقروءة . والفرق الأساسى بين المثيرات البصرية والمثيرات السمعية أن الأولى ذات أبعاد مكانية كالطول ، والارتفاع والعمق ، وأنها يمكن أن تدرك بحاستى البصر واللمس، ويمكن أن تستمر وتبقى للفحص بهاتين الحاستين لمدة طويلة . وعلى النقيض من ذلك ، يعتبر المثير السمعى مؤقتا ، ولا يمكن فحصه عادة إلا بالأذن فقط .

وهاتان الخاصيتان للمثير السمعى ، وهما : كونه مؤقتا ، ولا يدرك إلا بحاسة واحدة يجعلان من الصعب توضيحه وتأكيده للمتعلم . ورغم هذه الصعوبة ، فإنه يعتبر مطلباً أساسيا للتحليل الصوتى اللازم للتعرف فى القراءة .

والتمييز السمعى مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية ، هى كما يلى على الترتيب :

- التذكر السمعى ، وهو القدرة على تذكر الأصوات فى نظام تتابعى معين.
- تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية فى الكلمة .
- القدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى « بالدمج »، وعلى إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة ، فيما يسمى « بالإغلاق » .

بينما لا تعكس الطريقة التى تتهجى بها الكلمة الطريقة التى تنطق بها فى كل الأحوال ، فعن الحقيقة الباقية هى أن حروف الهجاء عندنا عبارة عن رموز بصرية تعرف عندما يتم التطابق بين أصوات الحديث وبين الحروف المكتوبة، وأن فهم هذه الظاهرة وتطبيقها أمر ضرورى لتحقيق أى قدر من النجاح فى تعلم القراءة !

ربما يزداد الأمر وضوحا عندما نقول : إن مهارات التمييز السمعى السابقة حاسمة فى تعلم الطفل القراءة والكتابة، باعتبارهما نظاما سمعيا كتابيا، وليس عملية بصرية تمثل فيها الرموز أفكاراً لا كلمات ، فعندما يتمكن الطفل من مهارات التمييز السمعي، يستطيع أن يفحص الكلمات المكتوبة، التى لم يسبق له أن رآها من قبل ، فمن خلال قدرته على المضى من صورة الحرف إلى صوته، ومن صورة الكلمة إلى صوتها، يستطيع أن يتعرف عليها . وبهذا يعتمد التعرف فى القراءة على المهارة الأولى للاستماع، ألا وهى مهارة التمييز السمعى [1].

(١) أشار إلى مهارة التمييز السمعى : فتحى على يونس وزميلاه، مرجع سابق، ص ١١٦ .

والتـمـيـيز الـسـمعى من حـيث هو مقـارنة بين أصوات البـداية، والوسط، والنهاية، يعتبر مطلباً أساسيًا للتحليل الصوتي، ولاستخدام نظام العلاقات الصوتية - الكتابية . فهو ضرورى - إذن - فى مساعدة القارئ على استخدام نظام الكتابة من أجل التحليل والتمييز «البصرى» للكلمة المكتوبة .

فتحليل الكلمـة المكتوبة «بصريا » يتم على مرحلتين، ويعتمـد على مهارتين سـمعـيـتين : المرحلة الأولى، يتـعلم الطفل كـيف يجعـل الحروف الفـردية، أو مجـموعـات الحروف تنطق فى كلمـة ذات معنى . وتعين القارئ فـى هذا الصدد مهارة (المزج). فهى تعينه على أن يمزج مـا بين أصوات الحروف المنفصلة، حتى تكون كلمات منطوقـة ومفيدة ، فـمهارة «المزج » تتـيح للطفل التدرج على وصل الخيـوط المنعزلة من الصـوت فى كلمات منظومـة ، فالمزج يساعـد الطفل على أن ينطـق الحـــروف : ز... ر... ع... فى كلمـة (زرع) فهـو يسـتطيع أن ينطق كل الأصوات أولا ، ثم يضغطها بعد ذلك ويكثفها فى إيقاع نطقى عادى [1].

وإذا كانت مهارة التمييـز السمعى «المزج» تدرب القارئ على مزج الأصوات المنعزلة فى كلمات منطوقة يمكن التعرف عليها، فإن مهارة «الإغلاق » تضيف إلى ذلك تدريب التلميـذ على إكمال الصوت الناقص (الحـرف الناقص) فى الكلمة، والكلمـة الناقصـة فى الجمـلة، حيث يسـتطيع التلمـيذ أن يكمل الحـرف الناقص والكلمة الناقصـة فى جملة مثل : «...... ثم تقد . . اللاعب نحـو المرمى بسرعة خاطفة ، وراوغ المدافعين، وأحرز ...... جميلاً » .

فمهـارة « الإغلاق » مصممة لتـعين التلميذ وتمنحه الثقـة والقدرة على سد الفجوات والوصول إلى النطق الدقيق للكلمة والجملة، كما أنها تعين المستمع أيضا على توقع ما سيقوله المتكلم ، وإكمال الحديث فيما لو سكت المتكلم أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله .

٢ـ التصنيف :

إن أهم مهارات التفكير القائم على التحليل والتفسير والمعالجة وأولها ، وهى مـهارة التـصنيف . وتركز هـذه المهارة على العـثور علـى العلاقـات المعنوية بين الكلمات والحقـائق والمفاهيم والأفكار . ومثال ذلك أن الإنسـان قد يصنف المذياع

(١) جيـرالد . ج . دوفى وزميـلاه كيف ندرس القـراءة بأسلوب منظم ، ترجمـة الدكتـور إبراهيم محـمد الشافعى الكويت، مكتبة الفلاح، ط ١ ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٧٨ م ، ص ٩٦ - ١٠٠ .

والتلفاز معـاً ، على أنهما جهازا إرســال . وعندما يستطيع التلميـذ التصنيف فإنه يكون قادراً على أن يجمع معا أو «يصنف » المفاهيم المختلفة والأفكار المتنوعة طبقاً لخاصية ما مشتركة فيما بينها .

ومهارة التصنيف تساعد المتعلم على ملاحظة الوحدة والتكامل فى خلق الله للكون . فهو لا يلاحظ الكـون على أساس أنه عبارة عن أشيـاء وأحداث منفصلة ومتبـاعدة أو متصـارعة فيمـا بينها ، بل على أنه نواميس وقـوانين ، وعلاقات ، وخبرات، يمكن أن يجـمع بعضها إلى بعض ، أو يفرق بعـضها عن بعض ، على أساس ما بينهـا من أوجه الشبه أو أوجه الخلاف ، أو على أسـاس القانون الواحد الذى يحكمها .

وهذه المهارة تعين المستمع على أن يدرك عـلاقة الجزء بالكل ، وعلاقة الكل بالجزء، وهى ـ بهذا الاعتبار ـ تعتبر مطلبا سابقا لاستخلاص «الفكرة الرئيسية» من التقارير أو المقالات أو القصص المسجلة ، والأحاديث المسموعة ...... إلخ [1].

لقد أثبـتت الدراسات أن المتحدث العـادى أو المتوسط السرعـة ينطق حوالى ١٢٥ كلمة فى الدقـيقة[2] ، وأن عملية التفكير التى يقوم بها الذهن العادى أسرع بأربعة أضعاف الوقـت الذى يستغرقه المتكلم العادى أو مـتوسط السرعة . . وهذا يعنى أن لدى المستمع ما يعادل ثلاثة أرباع الوقت الذى يستغرقه المتكلم ، للتفكير، وإجراء جـرد للنقاط المثارة فى الحديث ، والقـيام بعمليـات التحليل والتفسـير ، وإدراك المتشابهـات ، والمتضادات والقيام بعمليـة تصنيف الأفكار وإلقاء الأسئلة ، واستخلاص الفكرة الرئيسية . . وغير ذلك من مهارات .

٣ـ استخلاص الفكرة الرئيسية :

إن استخـلاص الفكرة الرئيسية مهـارة فهم على جانب كبيـر من الأهمية ، لأنها تتطلب من المسـتمع أن يركز على كـثير من الكلمات المفـتاحية ، والحـقائق والمفاهيم الواردة فى الموضوع ، وأن يحدد النقـطة التى تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم [3].

ولكى يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية فى قصة مسجلة ، أو فى تقرير،

---

(١) المرجع السابق ، ص٤٩٠.

(٢) محمد السعيد محمد عادل : فن الاستماع ، الشرق الأوسط، العدد ٣٣٧٦،ص٨.

(٣) جيرالد دوفى وزميلاه ، مرجع سابق ، ص٤٩٥ .

أو فى كتاب ، أو فى حديث ... إلخ، فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة ، أو المتنافرة .إذن فمهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، وإن كانت تعتمد على مهارة التصنيف ، إلا أنها أعقد منها ، وأعلى مرتبة فى سلم الفهم القائم على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار.

إن كفاءة المستمع تتطلب منه الفهم الدقيق لكل وحدة فكرية ، ثم متابعة تلاحق الأفكار ، ثم إدراك العلاقات بينها من أجل تحديد الفكرة الرئيسية ،ثم التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار المنبثقة عنها ، وعلاقة كل فكرة من هذه الأفكار ببعضها البعض وبالفكرة الرئيسية [1].

٤ـ التفكير الاستنتاجى :

أما المهارة العليا من مهارات الفهم القائمة على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار ، فهى مهارة التفكير الاستنتاجى . وتعلم هذه المهارة المستمع كيف يستخلص الأفكار والنتائج المذكورة ضمنا أو بطريقة غير صحيحة ؛ ذلك أنه ليس من الضرورى أن تكون كل الأفكار والمعلومات التى تستحق أن يحصل عليها المستمع منصوصا عليها ، فكثير منها توجد فى ظلال الكلام وثنايا الأحاديث ، أى أن المؤلف قد يضمن كلامه أشياء معينة دون أن يقررها بصراحة ووضوح . وقد تكون هذه الأفكار مسممة بالعداء للمستمع أو المشاهد ؛ ولذلك فإنه من الضرورى أن يكون قادرا على التخيل والاستنتاج والتنبؤ .

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادراً على التفكير الاستنتاجى ، وعلى التنبؤ ، وحسن التوقع . فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ، وعندما يميز ويحدد معلومات هامة وقضايا أساسية متضمنة فى ثنايا الكلام، وعندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة ... إلى آخره [2].

إن الفهم الكامل لا يكون ممكنا ـ خاصة هذه الأيام ـ إلا إذا كان المستمع يستطيع الوصول إلى المعانى الضمنية فى الحديث وتمييزها ، واستخلاص الرسالة التى تحملها .

والمستمع المالك لزمام هذه المهارة ، يستمع بأكثر مما تتلقفه أذناه ، فبعض المتحدثين يشركون طاقاتهم السمعية والبصرية ، واللسانية وحركاتهم فى الحديث .

(١) فتحى يونس وزميلاه ، مرجع سابق ، ص ١١١ .

(٢) جيرال دوفى ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

فانتباه المستمع إلى حركات المتكلم ، وقسمات وجهه ، ونظرات عينه ، و نغمات صوته ، وترديداته ، ووقفاته ، كل ذلك يساعده على فهم معان لم يتفوه بها المتكلم صراحة !

ومجمل القول : أن مستقبل هذه الأمة ، وبالتالى مستقبل الأجيال الناشئة فيها ، سوف يعتمد - إلى حد كبير - على سيطرتهم على هذه المهارة .

٥- الحكم على صدق المحتوى :

إذا كانت المهارات السابقة هى مهارات استقبال فى عمومها ، فإن هذه المهارة وهى « الحكم على صدق المحتوى »، والمهارة التالية وهى مهارة «تقويم المسموع»، هما من نوع التفكير التقويمى ، الذى يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى « نقدها » بإبراز محاسنها وعيوبها ،«والحكم عليها » ، كأن يقول المستمع : أنا أعتقد فى صحة ما استمعت إليه ، أو لا أعتقد فى صحته[١] . «وتقويمها »، كأن يقول : لو اختار المتكلم كلمات مثل كذا وكذا بدلاً من كذا وكيت ، ولو وضع هذه المفاهيم بدلاً من تلك ، ولو قدم هذا وشرح ذاك . . لجادت القصة ، أو حسن التقرير . . أو اتضحت الرسالة . . إلى آخره .

والتفكير التقويمى - هذا - فهم على أعلى مستوى ، حيث إنه لا يتطلب استخداما راقيا لما سبق تعلمه من مهارات التعرف والتمييز والتحليل والتفسير ومعالجة الأفكار فقط، بل يتطلب أيضا من المستمع أن يكون له رد فعل فى ضوء خبرته الشخصية ، ونظام القيم والمعايير الذى يؤمن به ، أو يسود من حوله ، وواقع العالم الذى يعيش فيه، وأهداف المتحدث من الحديث .

ومهارة الحكم على صدق المحتوى تمثل جزءا رئيسيا من التفكير التقويمى ، حيث يتعلم المستمع من خلالها كيفية الحكم على ما هو مسموع ، وهل حدث حقيقة ، وهل يمكن أن يحدث ، وهل يمكن تصنيفه تحت باب الحقائق ، أم الآراء والأفكار ، أم الخيالات والأوهام ؟ وهل محتوى المادة المسموعة صادق فى ضوء الحقيقة والواقع ، وفى ضوء القيم والمعايير ؟

إن مهارة الحكم على صدق المحتوى - إذن - تحارب الاتجاه نحو تصديق كل شىء لمجرد أنه مبثوث فى الإذاعة أو التلفاز، أو موضوع فى الكتب والصحف غير ذلك !

(١) المرجع السابق ، ص٥٠٩ ، ٥١٠ .

٦- تقويم المحتوى :

إن مهارة « تقـويم المحتوى »أرقى مهارات التـفكير والفهم على الإطلاق . فهى توقف المستمع على مدى دقة المتحدث فى اختيار الكلمات المفتاحية ، وتحديد المفهومـات. وتعينه على اكتشاف مدى تحـيز المتكلم من خلال استخـدامه لكلمات مشـحونة بالعـواطف والانفعـالات العنيفة ، أو مـفاهيم تثـير التـحيز والتـخليط والتغليط.

والسيـطرة على هذه المهارات تعين المسـتمع أيضـا على اقتـراح المناسب من الكلمات والمفـاهيم لموضوع الحديث أو الـرسالة . . وتصحـيح الأفكار والمضامين التى أدت إلى عدم واقعيـة المادة موضوع الاستماع ، ومن ثم عدم قـبولها كلها أو أجزاء معينة منها .

إذن فنحن أمـام مهارة لا تقـف عند حد إصدار الأحـكام فى ضوء المعـايير الموضوعية ، كـما هو الحال فى مهارة «الحكم على صدق المحـتوى »، بل تتجاوز ذلك إلى التشخيص والعلاج فـهى تشخص الداء وتصف له الدواء ، أى أنها تبرز جوانب الـقوة والضعف فـى المادة المسمـوعة ، وتوضح كيـفيـة معـالجة أسـباب الضعف، وتعـزيز أسباب القـوة ؛ ولهذا فإن هذه المهارة تتـربع على قمة التـفكير النقدى ، وتعتمد على المهارات السابقة كلها فى عملياتها .

وربما كان أهم سؤال يطفـو على السطح الآن هو : كيف نعلم هذه المهارات فى مدارسنا؟

محتوى منهج الاستماع :

لابد للأهداف السابقة من مـحتوى تتحقق من خلاله . والمقـصود بالمحتوى هنا هو : مجموعـة الحقائق والمعايير والقيم ، والمفهومـات والمهارات ، والخبرات والأنشطة اللغوية التى تقدمها المدرسة لتلامـيذها ، والتى يتوقع أن تحدث التغيرات اللغوية المطلوبة فى سلوك التلاميذ ، وفقا للأهداف التى سبق تحديدها .

وفقا لهذا التعريف ، فإن محتوى برنامج الاستماع ينقسم إلى قسمين :

القـسم الأول : يتمثل فى «كـتاب ». ويتضمن الكتاب فى مقـدمته إشارات واضحـة عن فن الاستمـاع وأهميته وطبـيعتـه ، وأهداف تدريسه وعرضـا لبعض طرائق وأساليب التدريس والتقويم . كما يتضمن بعد ذلك مجموعة كبيرة ومتنوعة

من الموضوعات الأدبيــة والفنية ، والسياسية والاجـتماعية والاقتـصادية والتربوية، التى يمكن أن يدرب التـلاميذ على مـهارات الاستـماع من خلال الاسـتماع إليـها بواسطة المدرس أو أجهـزة التسـجيل على أن تكون الموضوعـات المختـارة للكتاب مناسبة لمستوى التلاميذ ولطبيعة المرحلة التى يمرون بها .

القـسم الثـانى من المحتوى : يجب أن يتـرك لاختيار المدرس وتصرفـه وفقاً لمقتضيات الأحـوال . فالمدرس يستطيع أن يختار موضوعا أو موقـفا مناسبا للنضج العقلى واللغوى للتلاميذ ، وملائما لخبـراتهم السابقة واهتماماتهم ثم يقرؤه عليهم بينما هم يستمعون . وبعد الانتهاء من القـراءة يسألهم مجموعة من الأسئلة للتأكد من مدى سيطرتهم علـى المهارات التى سبق عرضهـا ، ومدى تحقق الأهداف التى سبق تحديدها .

وقد يختار المدرس قـصيدة شعرية ، أو قطعة نثرية ، أو قـصة مناسبة . ثم يقرأها على التلاميـذ ، ثم يطلب من التلاميذ التميـيز بين أصوات بعض المفردات والمقارنة بينها . أو اقتـراح عنوان للقصيدة أو القصة ، أو تحليل بعض شـخصيات القصة وتفسير وشرح بعض أبيات القـصيدة ، وقد يطلب من بعض التلاميذ إعادة سرد أحداث القصة . . والأمثلة كثيرة عن المناشط السمعية :

ـ فى المرحلة الابتدائية ، قد يسـجل المدرس سلسلة من الأصوات المتنوعة ، ثم يطلب من التلاميذ التعرف عليها . وقد تكون مجموعة من الألفاظ المتقاربة فى أصواتها ونطقها ، ثم يطلب منهم التمييز بينها .

ـ وقد يعطى المدرس رسـالة شفوية مقـتضبة لتلمـيذ فى بداية الصف الأول ليبلغهـا بدوره إلى التلميذ المجاور له . . وهكذا تتكرر العملية إلى آخـر تلميذ فى الفصل ، ثم يقوم المدرس بمراجعة ما وصل من الرسالة إلى التلميذ الأخير .

ـ وقد يقرأ المدرس وصـفا لإنسان ، أو حيـوان ، أو حادثة ، أو منظرا من مناظر الطبـيعة أو الكون، ثم يطلـب من كل تلميذ أن يرسم هـذا الوصف حسب فهمه له .

ـ وقد يقرأ المدرس فـقرة أو خبرا أو قصة أو وصفـا لشيء ما . . ثم يتوقف فجأة قبل نهاية كلمة ، أو فى منتصف جملة ، أو فى نقطة حرجة من الفقرة ، ثم يطلب من التلاميذ إكمال الناقص مستعينين بالسياق وقد يكون هذا حديثاً مسجلاً، يوقفه المدرس فى نقطة حرجة ، ثم يطلب من التلاميذ إكمال باقى الحديث .

ـ وقد يطلب المدرس من التلاميذ الاستماع إلى برنامج مذاع أو متلفز ، ثم يتناولونه بعد ذلك بالتحليل والتفسير والنقد والتقويم .

والحقيقة أن المسلسلات الإذاعية أو المتلفزة والأفلام الجيدة ، وبرامج التربية الإسلامية فى السياسة والاقتصاد والاجتماع والآداب والفنون ، والعلوم والطبيعة والإنسان والحيوان ، كل هذه يمكن الاستفادة منها فى التدريب على مهارات الاستماع ، وتحقيق أهدافه . فبعد الاستماع لأحد هذه البرامج المسجلة تسجيلا جيدا، يمكن مناقشة موضوعاتها ، مع التدريب على مهارات التمييز السمعى ، والتصنيف ، والتحليل والتفسير ، واستخلاص الفكرة الرئيسية ، أو الرسالة المقصودة ، واستنتاج الأفكار الضمنية ، والحكم على مدى صدق المحتوى ، وتقويمه . . إلخ .

ولاشك أن عملية اختيار مثل هذه المواد المسموعة ، تتطلب الدقة والمهارة من المدرس ، كما تعتمد على صحة عقيدته ، وقيمه ومعاييره ، وعلى بعد نظره وصدق بصيرته ، بالإضافة إلى معرفته باهتمامات تلاميذه ومشكلاتهم .

طريقة السير فى درس الاستماع :

فى تصورى أن درس الاستماع يمكن أن يسيرَ على النحو التالى :

أولاً: لابد أن يكون المعلم قد أعد الدرس ـ قبل الدخول إلى حجرة الدراسة ـ وقرأه من الكتاب أو استمع إليه من مصدره ، وأن يكون قد حدد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية ، وأن يكون قد حدد ـ بالتالى ـ المهارات التى يجب أن يفهمها التلاميذ وأن يتدربوا عليها من خلال هذا الدرس .

ثانيا : على المدرس ، بعد أن يدخل إلى حجرة الدراسة ، أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع ، فالتلاميذ لابد أن تكون لديهم أسباب معقولة للاستماع لبعض الأنشطة ، أو للاستماع لبعضهم البعض ، أو للمدرس ؛ ولهذا فإن تحديد أهداف الاستماع من أهم الأمور التى يجب أن يبدأ بها المدرس . فإذا عرف التلاميذ الأسباب ، وأثيرت دوافعهم ، فإنهم سيبذلون جهدا كبيراً وسيكونون أكثر حرصا فى عملية الاستماع حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة ، ويكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق .

ثالثا : يقرأ المدرس القطعة أو القصة أو القصيدة أو التقرير . . إلخ ، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل ، إذا كانت المادة مسجلة .

ويستطيع التلميذ أن يسجل أثناء الاستماع بعض الملحوظات والأفكار التى يود العودة إليها ، على ألا يتحول إلى كاتب أو مسجل لكل ما يقال أمامه، فإن ذلك يقلل من جودة عملية الاستماع .

بعد هذا الاستماع الأول ، يبدأ المدرس فى طرح الأسئلة التى أعدها من قبل ، والمتصلة عادة بالمهارات الأقل صعوبة كالتمييز ، والتصنيف ، والفكرة الرئيسية أو مضمون الرسالة ، وذلك كالسؤال عن الفرق بين كلمة كذا وكلمة كيت فى النطق والمعنى ، والسؤال عن الحروف الناقصة فى بعض الكلمات ، والكلمات الناقصة فى بعض الجمل ، والسؤال عن عدد السمات التى وردت فى وصف شيء ما ، أو عن عدد التواريخ التى ذكرت ، أو عن عدد الأسباب ، والسؤال عن العنوان المناسب للقطعة ، ومضمون الرسالة فيها ، وعن أنواع المعلومات التى جاءت بها . . إلخ .

قد يتوقف المدرس عند هذا الحد إذا كان المستمعون من تلاميذ المدرسة الابتدائية أو من هم فى مستواهم ، وقد يتقدم إلى الخطوة التالية إذا كان المستمعون أعلى مستوى من ذلك . وعلى العموم فإن التقدم من المهارات الأدنى إلى المهارات الأعلى يتوقف على عاملين هما : مستوى المتعلمين ، ومدى سهولة أو صعوبة المادة المسموعة .

رابعــــا: الاستماع الثانى . إذا كان الموقف يحتمل التقدم إلى المهارات الأعلى فاستنتاج الأفكار الضمنية ، والحكم على صدق المحتوى ، وتقويم المحتوى، هنا يكون من الضرورى عادة أن يعيد المتعلمون الاستماع مرة أخرى إلى المادة المسجلة، وعقب الاستماع يبدأ المدرس فى إلقاء الأسئلة أو الاستماع إلى الأسئلة المتصلة باستنتاج الأفكار غير المصرح بها فى الحديث . والمتصلة بتقويم المادة المسموعة عن طريق عمليات التشخيص والعلاج . وإبراز جوانب القوة وأسبابها ، وجوانب الضعف وأسبابها ، وكيفية التخلص منها أو معالجتها . . إلخ .

خامسا : لابد من أن يقوِّم المدرس أداء التلاميذ فى ضوء الأهداف التى حددها ، والمهارات التى أراد من التلاميذ اكتسابها والسيطرة عليها .

إن المدرس يستطيع رسم خط بيانى لتوضيح مدى تقدم التلميذ فى كل مهارة من مهارات الاستماع . والتلميذ يستطيع أن يقوِّم نفسه أيضا ، وخاصة إذا كان يعرف الأهداف المرغوبة، ويؤمن بأهميتها فى شخصيته وفى حياته . فقد أثبتت الدراسات أن الطالب عندما يتعرف على نمطه الاستماعى ، فإنه يستطيع أن يقوِّم نفسه . فقد يسأل نفسه : لماذا أنا مستمع ضعيف بطىء الفهم؟ وكيف أكون مستمعا أفضل ؟ وما الذى يساعدنى فى الفهم ، ويجعلنى فى وضع أفضل بين زملائى ؟

والخلاصة : أن السمع طاقة عظيمة أودعها الله فى الإنسان ، وأن تعليمها وتدريبها على القيام بأدق وظائفها أمر ضرورى لمساعدة المسلم المعاصر على القيام بحق الخلافة فى الأرض . فهل لنا أن ندرب هذا الجهاز المرهف الدقيق : ﴿ **صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ** ﴿٨٨﴾ ﴾ [**النمل**: ٨٨] على أداء وظائفه بكفاءة وفاعلية؟! .

* * *

الفصل الرابع

الكلام أو التحدث

(التعبير الشفوى)

- أنواع التعبير وأهمية كل نوع .
- طبيعة عملية الكلام أو التحدث .
- التخطيط لعملية الكلام .
- أهداف الكلام أو التعبير الشفوى .
- المحتوى وطرائق وأساليب التدريس والتقويم .





أنواع التعبير :

ينقسم التـعبيـر من حيث الموضوع إلى نوعين : التـعبير الوظـيفى والتعبـير الإبداعى. كما ينقـسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضا وهما : التعبـير التحريرى والتعبير الشفوى .

فإذا كان الغرض من التعبير هو اتـصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حـوائجهم، فهذا مـا يسمى بالتعبـير الوظيفى ، مثل المحادثـة والمناقشة ، وقص القصص والأخبـار ، وإلقاء التعليمات والإرشـادات ، وعمل الإعلانات ، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك .

أما إذا كـان الغرض هو التعـبير عن الأفكار والخـواطر النفسيـة ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة ، فهذا هو التعبير الإبداعى أو الإنشائى مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم ونظم الشعر .. إلخ .

وهذان النوعـان من التعـبير ضـروريان لكل إنسـان فى المجتمـع الحديث ، فالأول يسـاعد الإنسان فى تحقـيق حاجاته ومطالبه المادية والاجـتماعيـة ، والثانى يمكنه من أن يؤثر فى الحياة العامة بأفكاره وشخـصيته . وإذا كان التعليم والتدريب على النوع الثانى ذا أهمية خاصـة فى المرحلة الثانوية ، فإن التعليم والتدريب على النوع الأول وهو التعبـير الوظيفى يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فيـما قبل ذلك من مراحل .

فن الكلام أو التحدث

الكلمة أمانة . والصدق فى القول قيمة تختل الحياة بدونها . لذلك أمر الله بالعدل في القول وفى الشهادة والحكم ، ولو كان ذا قربى : ﴿ وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ ﴿١٥٢﴾ ﴾ [الأنعام] .

﴿ وَلا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَٰذَا حَلالٌ وَهَٰذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لا يُفْلِحُونَ ﴿١١٦﴾ ﴾ [النحل]

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ ﴿٢﴾ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [الصف] .

أهمية الكلام أو التحدث :

يتسم العصر الذى نعيش فيه بأنه عصر الانفجار المعرفى ، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية . كما يتسم بأنه عصر تزايد المطالبة بالعودة إلى فطرة الله فى الإنسان، أى العودة إلى الحرية . الحرية المسؤولة ، كأسلوب للحياة الإنسانية السوية . وكل هذا يتطلب من الإنسان الذى يعيش هذا العصر أن يفكر فيما يقول وأن ينتقى كلماته وأفكاره ، وأن يعرض فكره بصورة منطقية معقولة . وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان ويفكر فيما يقول . ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود. ومن أجل ذلك يوجد اهتمام بالغ فى كثير من دول العالم بلغة الكلام وبالشروط التى تساعد المتعلم على إتقان الحديث فى المجالات الحيوية المختلفة . كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث وبطرق الإقناع وبوسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه .

وإذا كان «الصدق » فى القول والعمل هو الأصل فى خلق الإنسان ؛ لأنه يتسق مع سواء الفطرة التى فطر الله الناس عليها ، فإن الدول المتخلفة لم تتعلم احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها ، وأن الفرضية الأساسية ـ فى معظم الأحوال ـ فيها ، هى عدم الثقة فيما يقوله الإنسان ، أى عدم تصديقه إلى أن يثبت العكس . وهنا كثيراً ما يلجأ الإنسان إلى من يعتمد له كلامه فيلجأ إلى شهود الزور ، أو إلى الكلمة المكتوبة والمعتمدة والمختومة بجميع أنواع الأختام، وكلما كانت الكلمة مصدقة بكثير من الأختام والتوقيعات ؛ كانت قريبة من الصدق والعكس بالعكس . . وهكذا يشقى الناس فى متاهات الكذب ودروب النصب والاحتيال !

ولكى أكون منصفا فإن الدول المتخلفة لا تدع فرصة حتى تطالع الناس فيها بقانون جديد ، تظن أنه دقيق الصياغة قاطع المعنى .

والقاعدة : أنه كلما كثرت القوانين ، كان ذلك دليلاً على فوضى الإدارة واضطراب بعض أدوات السلطة ، واختلال ميزان القيم والمعايير الربانية .

ولا شيء يحير القاضى والمحامى والمتهم فى هذه الدول إلا القوانين الكثيرة التى يمحو بعضها بعضاً . ولذلك ضاعت الأرض ، وضاقت بما رحبت وتاهت العدالة ، بينما تشتغل الحكومات بسن القوانين اللاحقة للقوانين المعدلة للقوانين الأصلية . وبالرغم من كل هذا لا ينصلح شأن الناس فى هذه المجتمعات ، بل على العكس يشقون ويتخلفون أكثر وأكثر ؛ لأن الفرضية الأساسية عندهم أنهم غير صادقين إلى أن يثبتوا العكس . ومن هنا تبرز أهمية احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها بطريقة مقصودة ومباشرة .

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوى للكبار والصغار على السواء ، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة فى حياتهم . أى أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون . ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسى للاتصال اللغوى بالنسبة للإنسان . وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء فى الممارسة اللغوية واستخداماتها .

لكن المشكلة الحقيقية فى تعليم الكلام أو التحدث للصغار هى أن الأغراض التى نعلم التلاميذ الكلام والتحدث - أى التعبير الشفوى - من أجلها غير واضحة ولا محددة. فأين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات ؟ أين إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التى تعلمه مهارة البحث عن المعرفة ، والتعلم الذاتى ، والاعتماد على النفس ؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة ، التى توفرها المدرسة كى تثير دوافع التلاميذ إلى الكلام أو التحدث ؟ كيف نستغل ما يتعلمه التلميذ فى مواد المنهج الأخرى فى دروس التعبير حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التى يتعلمها التلاميذ؟[1]. إن هذه مهمة مناهج تدريس اللغة العربية فى المدرسة ،لكن هذه المناهج قاصرة عن القيام بها !

(١) محمود رشدى خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، مرجع سابق ، ص ١٧٢ .

حظ التدريب على مهارة التحدث فى المرحلة الابتدائية :

إذا كان درس التعبير التحريرى (الكتابى) مهملاً فى المدرسة ؛ لأنه يؤدى بطريقة روتينية لا روح فيها ولا حياة ، فإن التعبير الشفوى قد أهمل إهمالاً مزرياً. فتلميذ المدرسة الابتدائية لا تترك له أكداس الكتب التى يحملها إلى المدرسة كل صباح ليلقنها ويردد ما فيها ترديد الببغاء -أية فرصة للتعبير عن نفسه .. عن مشاكله ، ومشاعره ، وعن الحياة من حوله !

إن نظام المدرسة هنا يشبه « النظام المصرفى »، فالعملية فى هذا النظام ما هى إلا عملية تحويل المعلومات من أدمغة مؤلفى الكتب الدراسية وأدمغة المعلمين ، وإيداعها أدمغة المتعلمين ! وهذه ليست عملية تربية للطفل وإيصاله إلى درجة كماله التى هيأه الله لها ، بقدر ما هى نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع !

إن مراحل التعليم بدءا بالمدرسة الابتدائية ينبغى أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوى التى يتطلبها منهم المجتمع ،وبذلك يكون الأساس الذى يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوى الوظيفى مثل : المحادثة ، والمناقشة ، وإعطاء التقارير ، والمذكرات والملخصات ، وحكاية القصص والنوادر ، وإلقاء الخطب والكلمات والأحاديث ، وإدارة الاجتماعات ، .. إلخ .

ويقتضى هذا المفهوم الجديد ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوى والتعبير التحريرى. ولما كان التلميذ فى بداية حياته التعليمية فى المدرسة الابتدائية يحتاج إلى التدريب على النطق السليم ، والتخلص من عيوب النطق ، فإن على المدرسة الابتدائية أن تعطى التعبير الشفوى فى أول المرحلة كل الوقت . فإذا ما وصل التلميذ إلى نهاية المرحلة الابتدائية كان معظم العناية موجها للتعبير الشفوى ، ثم تتعادل كفتا التعبير الشفوى والتعبير التحريرى فى المراحل التالية بعد ذلك .

إن ذلك لا يمكن أن يتم إلا إذا غيرنا المفهوم الذى تقوم عليه مناهج اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية ، فمن غير المقبول تدريس اللغة العربية ـ وهى فنون ومهارات متكاملة ـ فى صورة مواد دراسية منفصلة ، لا علاقة للقراءة فيها بالنصوص الأدبية ، ولا علاقة للنحو فيها بالتعبير ومهارات التحرير العربى ! إن

منهج اللغة العربية فى هذه المرحلة ينبغى أن يكون فى صورة وحدات متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير ومهارات التحرير العربى .

طبيعة عملية الكلام :

إن عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة ، وإنما هى عملية معقدة وبالرغم من مظهرها الفجائى إلا أنها تتم فى عدة خطوات .

وهذه الخطوات كما يلى :

١ـ استثارة .

٢ـ تفكير .

٣ـ صياغة .

٤ـ نطق .

فقبل أن يتحدث المتحدث ، لابد أن يستثار . والمثير إما أن يكون خارجيا ، كأن يرد المتحدث على من أمامه ، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه ، أو يشترك مع الآخرين فى نقاش ، أو حوار ، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التى يرد فيها المتحدث على مثير خارجى . وقد يكون المثير أو الدافع للكلام داخليا، كأن تلح على الفرد فكرة ، ويريد أن يعبر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين فى صورة ينشدها ، أو خطبة يلقيها . أو كأن ينشغل الإنسان بهموم أو مشاكل فيعبر عنها لزملائه وأصدقائه . . وهكذا ، نجد أن نقطة البدء فى الكلام هى وجود مثير للكلام أو التحدث . والذى ينطق دون مثير إما مجنون أو نائم .

وبعد أن يستثار الإنسان كى يتكلم ، أو يوجد لديه الدافع للكلام ، يبدأ فى التفكير فيما سيقول ، فيجمع الأفكار ويرتبها . والفرد الذى يتكلم دون أن يعطى نفسه الوقت الكافى للتفكير فيما سيقول ، غالبا ما يكون كلامه أجوف خاليا من المعنى ، غير منظم ، وقد يكون هذا من أكبر دواعى انصراف الناس عنه ، وعدم الاستماع إليه .

والمدرس الواعى هو الذى يعلم تلاميذه ويدربهم على أن لا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك داع قوى للكلام ، وإذا كان لابد من الكلام ، فليفكر جيدا قبل

أن يتكلم ، وليرتب أفكاره بصورة منطقية مقنعة قبل أن يبدأ ؛ فالكلام من فنون الاتصال ، إذا فقد عقلانيته ومنطقيته فقد وظيفته .

وبعد أن يستثار الإنسان ويدفع إلى الكلام ، ويفكر فيما سيقول ، يبدأ فى **انتقاء الرموز** (أى الألفاظ والعبارات ، والتراكيب) المناسبة للمعانى التى يفكر فيها . ومن الصعب - فى الواقع - التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز ، فالإنسان يفكر باللغة ، أى بالنظام الرمزى ، فأى المرحلتين يبدأ أولاً ، التفكير أم انتقاء الرموز ؟ وأغلب الظن أن الإنسان يفكر عن طريق الرموز ، ثم يقوم بعد ذلك بعملية التعديل والتحسين ، كأن يضع لفظا مكان لفظ ، أو تركيبا مكان تركيب ، أو جملة مكان جملة . . إلخ .

وليس المهم هنا أى المرحلتين يأتى أولاً ، وأيهما يأتى ثانياً ، وإنما المهم هو أن المدرس الراشد هو الذى يعلم تلاميذه أن يفكروا ويتمعنوا قبل أن يتكلموا ، وأن ينتقوا المناسب من الألفاظ للمعانى التى يريدون التعبير عنها وتوصيلها . ليس هذا فقط ، وإنما المهم أيضا أن يعرفوا أن البلاغة فى القول هى مراعاة مقتضى الحال ، وأن لكل مقام مقال ، ولكل حال مقتضاه . ومن مقتضيات الأحوال ، أن يتعرف المتكلم على نوعية المستمع أو المستمعين ، وأن يتكلم إليهم بالأفكار والألفاظ التى تناسبهم . ليس هذا فقط ، بل لابد أيضاً أن يختار المتكلم الألفاظ التى تتناسب مع نوعية المعانى التى يريد التعبير عنها وإيصالها للآخرين .

ثم تأتى المرحلة الأخيرة ، وهى **مرحلة النطق** . فلا يكفى - بالطبع - أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام ، وأن يفكر ، ويرتب أفكاره ، وينتقى من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار ،ويتناسب أيضا مع نوعية المستمعين - فهذه كلها عمليات داخلية ، أى تحدث داخل الفرد - بل لابد أيضاً أن ينطق ، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام . . والنطق هو المظهر الخارجى لعملية الكلام ، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر الخارجى لها . ومن هنا يجب أن يكون النطق سليماً وواضحاً خالياً من الأخطاء . وهذا هو آخر ما يجب أن يهتم به المدرس مع تلاميذه فى هذا المجال . فالمدرس الواعى هو الذى يهتم بالتفكير والمعانى قبل الاهتمام بالجانب الشكلى للغة . ومع ذلك ، فالنصوص المقدسة ، والنصوص الأدبية عموما يجب نطقها نطقا صحيحا قبل إخضاعها للدراسة والتفكير والتدبر .

وهكذا نرى أن المتحدث الجيد هو الذى لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع

للكلام ، وهو الذى يفكر فيما سيتحدث به ، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية ، ثم يضع هذه الأفكار فى قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة ، ثم ينطق نطقا صحيحا خاليا من الأخطاء اللغوية . وبالرغم من التفاصيل الكثيرة والمعقدة لهذه العملية ، إلا أنها تحدث بسرعة ، حتى ليخيل للمستمع أو حتى للمتكلم نفسه أنها تحدث دفعة واحدة .

لكن المتحدث المجيد هو الذى يتحدث عن شيء يعرفه تمام المعرفة ، بل ويهتم به أيضا . وعلى ذلك « فالمفهوم الجديد الذى نريد أن نلفت النظر إليه هنا يقوم على أساس النظرية الوظيفية فى التربية [1]، فأصول المناهج قد فرضت أن من أهم الميادين التى تشتق منها أهداف التعليم، المجتمع الذى يعيش فيه المتعلم . فحين نعلم أو نربى لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب أو الوظائف ، أو بالمهام التى يتطلبها منه المجتمع الذى يعيش فيه . ومعنى هذا بالنسبة للتعبير أن مراحل التعليم العام ينبغى أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوى التى يتطلبها منهم المجتمع وبذلك ينبغى أن يكون الأساس الذى يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوى محادثة ومناقشة ورسائل » وغير ذلك من الأنشطة الوظيفية .

وهذا المفهوم الوظيفى للتعبير يعنى أن مرحلة التعليم الابتدائى يجب أن يركز الاهتمام فيها على مهارات الكلام أو التحدث ، حتى إذا وصل التلميذ إلى نهايتها وبداية الحلقة الثانية ، تعادلت الكفتان بين التعبير الشفوى والتعبير التحريرى . ثم يميل طرف الميزان إلى ناحية التعبير التحريرى ليفوز بالقسط الأكبر من العناية فى نهاية المرحلة الإعدادية ومع بداية المرحلة الثانوية .

التخطيط لعملية الكلام :

طبقا لما سبق أن أوضحناه من أهمية عملية الكلام وطبيعتها ومفهومها ، فإن من الضرورى أن نعلم التلاميذ وندربهم على مهارات التخطيط لعملية الكلام أو التحدث . والتخطيط لعملية الكلام يتطلب ما يأتى :

١ـ أن يتعرف المتحدث أولاً على نوعية المستمعين واهتماماتهم ، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه ، وما لا يرغبون فى الاستماع إليه ، أى أن يجيب على سؤال : لمن أتحدث ؟

---

(١) محمود رشدى خاطر : قائمة المفردات الشائعة فى اللغة العربية ، المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى ، مصر ، ١٩٥٤، ص(ب).

٢ـ أن يحدد **أهداف كـلامه** ، فقديماً قال العرب : إن البلاغة هى مراعاة مقتضى الحال ، وإن لكل مقام مقال ولكل حال مقتضاه . وعلى هذا فتحديد أهداف الكلام طبقا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها ، وظروف الزمان والمكان ، كل هذا يعد أمـرا ضروريا ، ويساعـد المتكلم على تحـقيق أهداف كلامـه . وكل هذا يعنى أن المتكلم أو المتحدث عليـه أن يجيب أولاً على سؤال : **لماذا سأتكلم ؟**

٣ـ أن يكون المتكلم قـادرا على تحـديد **محتوى كلامـه** ، أى أن يحـــدد الأفكار والمعانى والمشكلات التى يريد الحـديث عنها . وأن تكون هذه الأفكار متـفقة مع الأهداف التى سبق تحـديدها . وهنا يستلزم الأمر تعليم التلمـيذ وتدريبه على كيفيـة الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصـادرها المختلفة . وهذا بدوره يعلمه ويدربه على مـهارات البحث والتعلـم الذاتى ، والاعـتماد على النفس ، فالكلام أو التـحدث هنا ليس لغوا وإنما هو فن ذو مـهارات شتى ، ويعتمد على البـحث والاستكشاف ، والاستماع الجيـد ، والقراءة الواعية . ومعنى هذه الخطوة ، أن على المتـحدث الذى يخطط لحديثـه أن يجيب على سؤال: **بماذا سأتكلم ؟**

٤ـ أن يتم اختيار **أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث** . واختيار الأسلوب المناسب للكلام يعتمد على عدة عوامل منها نوعية المستمع ، ونوعية الكلام، أى موضـوعه ومادته ، ونوعـية الأهداف المراد تحقـيقهـا . وهنا يجب تعليم التلامـيذ وتدريبهم على أسـاليب الكلام أو التحدث ، أى التـعبير الشـفوى الآتية :

١ـ المحاضرة .

٢ـ المناقشة والمحادثة .

٣ـ الندوة .

٤ـ المناظرة .

٥ـ الخطابة وإلقاء الكلمات .

٦ـ قص القصص والحكايات .

٧ـ إعطاء التعليمات والإرشادات .

٨ـ عرض التقارير .

٩ـ التعليقات والمداخلات .

وسوف نتحدث عن بعض هذه الأساليب عند الحديث عن محتوى التعبير الشفوى وأساليب تدريسه فيما بعد .

أهداف تعليم الكلام (التعبير الشفوى) :

« تأتى التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار ؛ ذلك أن الرغبة فى التعبير عن النفس أمر ذاتى عند الطفل ، يميل إليه ويجب أن يمارسه »[1]. ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الانطلاق فى كلامه .

ومن أهم الأهداف التى يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرس ـ على تحقيقها وخاصة فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ما يلى :

١ـ تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .

٢ـ إثراء ثروته اللفظية الشفهية .

٣ـ تقويم روابط المعنى عنده .

٤ـ تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها .

٥ـ تنمية قدرته على تنظيم الأفكار فى وحدات لغوية .

٦ـ تحسين هجائه ونطقه .

٧ـ استخدامه للتعبير القصصى المسلّى[2].

فإذا ما تجاوز التلميذ هذه الحلقة (أو حتى قبيل نهايتها) إلى الحلقة الثانية من مراحل التعليم العام ، فإن منهج اللغة يجب أن يعطى التلاميذ فرصة كاملة لتنمية المهارات الآتية:

١ـ آداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيهما .

٢ـ التحضير لعقد ندوة وإدارتها .

٣ـ القدرة على أن يخطب أو يتحدث فى موضوع عام أمام زملائه أو جماعة من الناس.

٤ـ القدرة على قص القصص والحكايات .

٥ـ القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات .

---

(١) فتحى يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .

(٢) فتحى يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .

٦ـ القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها أو مارسها .

٧ـ القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث ، وعلى المدخلات .

٨ـ القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث .

٩ـ القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة .

١٠ ـ القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم فى مصادرها المختلفة والمتاحة .

وفى كل الأحوال فإنه ينبغى تعليم وتدريب التلاميذ على الاسترخاء أثناء الكلام، وتجنب الأنفية ، والخشونة والصوت الحاد والصراخ ، كما نعلمهم الاعتدال فى الوقوف أو الجلوس أثناء الكلام ، والتحكم فى الصوت وتدريب جهاز النطق على الإلقاء السليم القوى الجذاب .

محتوى برنامج الكلام أو (التعبير الشفوى) وطرائق تدريسه :

لقد تعددت مجالات الحياة التى يمارس الإنسان فيها الكلام أو التعبير الشفوى . فنحن نتكلم مع الأصدقاء، ونبيع ونشترى ، ونشترك فى الاجتماعات، ويتحدث أفراد الأسرة على موائد الطعام ، ونسأل عن الأحداث والأزمنة والأمكنة ونعلق عليها . وهناك مواقف كثيرة للمحادثة، والمناقشة، والخطابة ، وإعطاء التعليمات ، وعرض التقارير ، والاتصال بالآخرين ومجاملتهم، وكل هذا قد لا يتم إلا عن طريق الاتصال الشفوى .

وسوف أتعرض هنا لبعض أهم المواقف التى يجب تعليمها والتدريب عليها وأساليب تدريسها .

أولاً ـ المحادثة والمناقشة [1]:

لا شك فى أن المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوى للصغار والكبار . فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع ، وجدنا أنه

---

(١) انظر : محمد رشدى خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربوية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، مرجع سابق، ص ١٧٧ـ١٨٥. وفتحى يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص١٣٣-١٣٥. وأيضاً كتاب الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال . تأليف جابر عبد الحميد، عبد الله فكرى العريان . إدريس محمد زايد ، ط١٩٨١ ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٥ ـ ١٠٨ .

ينبغى أن تحظى بمكانة كبيرة فى المدرسة ، فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط وانتخابات ومجالس إقليمية ونقابات وما إلى ذلك ، تقتضى منا أن يكون كل فرد قادراً على المناقشة بحيث يستطيع أن يؤدى واجبه كعضو فى مجتمع إسلامى حر .

وإذا نظرنا إلى المحادثة فى المدرسة فى مراحل التعليم العام ، نجد أن تدريسها لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل فى اللغة العربية .

أما المناقشة فلا نجد لها أثرا كبيرا . بينما إذا نظرنا إلى حياة التلاميذ خارج الفصل الدراسى ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، وإلى حياة الكبار فى المجتمع ، نجد كثيرا جدا من مواقف المحادثة والمناقشة كالتى تجرى أثناء الزيارات وعند تقديم الناس بعضهم لبعض ، وعلى الموائد ، وعند الاستماع إلى الأخبار وفى المؤتمرات وعندما يجرى الخلاف فى مسألة ما، أو عند وضع خطة للقيام بعمل من الأعمال، أو عند تقديم عمل ما . . إلخ . وهذا يعنى وجود تناقض حاد بين ما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يحدث خارجها !

لذلك فإن أهم شىء هنا هو أن يهيئ منهج اللغة العربية بالتعاون مع إدارة المدرسة الفرص والظروف الطبيعية والمواقف العملية التى تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة الحوار والمناقشة . فهذه المواقف بالإضافة إلى أنها تجوّد عملية الكلام لدى التلاميذ وقدرتهم التعبيرية ، فهى تجوّد أيضا عملية استماعهم .

ثانيا ـ حكاية القصص والنوادر :

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوى ، فالآباء والأمهات كثيراً ما يقصون القصص على أبنائهم . ويقص الأطفال قصصا على زملائهم . والكبار يسلون أصدقاءهم أيضاً برواية القصص ؛ ولهذا ربما كانت القصة والنادرة من أهم ألوان التعبير الشفوى إذا استثنينا المحادثة والمناقشة .

ولكى تحقق القصص أهدافها يجب أن يراعى فيها ما يلى :

١ـ أن تكون من اختيار التلاميذ ، فمن المعروف أن الطريقة التى تتبع فى حصص التعبير أن يختار المدرس موضوع القصة ، وينقله التلاميذ . وكثيرا ما يكون هذا الموضوع خياليا أو حكاية عن أشياء لم يسبق للتلاميذ بها معرفة أو لهم معرفة قليلة بها .

ويجرى هذا بالرغم مما نعرفه من أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها . وعلى هذا فأول خطوة هنا هى التأكد من سلامة اختيار

القصة أو النادرة التى يمكن أن يكون اختيارها من خبرات التلاميذ المباشرة، كالنوادر، والقصص التى حدثت لهم بالفعل أو غير مباشرة كأن يكونوا قد اكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع إلى الآخرين .

٢ـ حكاية الخبرات الشخصية تعتبر مدخلا مناسبا لتعليم التلاميذ . وقد يعمد بعض المدرسين إلى الحكايات والقصص الخيالية التى يميل إليها التلاميذ فى مرحلة معينة، ثم يطالبونهم بإعادتها متناسين أن الخبرات التى مرت بالتلاميذ تعتبر مصدراً هائلاً للقصص . ولا شك أن مثل هذه الطريقة ـ وهى طريقة إعادة التلاميذ للقصص بعد الاستماع إليها ـ تحد من سعة البرنامج وتحرم التلاميذ من التمرين على الاستنتاج والابتكار وإدراك العلاقات .

وعلى هذا فإن حكاية القصص والنوادر يجب أن تشتمل على النوعين :

حكاية القصص الأهلية ، وإعادة حكاية القصص التى سمعها أو قرأها التلاميذ . والقصص الأصلية هى بطبيعة الحال أعمال إبداعية لا يمكن انتظارها من صغار التلاميذ.

٣ـ تجنب الإكراه . يجب ألا يطلب من التلاميذ حكاية قصة لا يستمتعون بحكايتها، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه منه قبل ذلك ؛ لأن ذلك يقتل فى نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير . أما إذا أراد التلاميذ أن يستمعوا إلى حكاية قد استمعوا إليها من قبل ، فيمكن أن يقوم تلميذ بقص هذه الحكاية على زملائه ،فالمهم هنا هو عدم اصطناع المواقف والاهتمام بالمواقف الاجتماعية التى يحاول فيها كل تلميذ أن يعطى ما عنده ويسر الآخرين الاستماع إليه فيها .

٤ـ يجب أن تتنوع القصص والنوادر بحيث تقابل الأذواق المختلفة للتلاميذ واهتماماتهم المتنوعة .

٥ـ الاهتمام بالممارسة ، فالقاعدة هنا هى أن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا . وهنا يجب على المدرس الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل تلميذ الفرصة لقص ما يراه مناسبا من الحكايات والنوادر .

٦ـ يوجد ارتباط وثيق بين برنامج تعليم الأدب ، وحكاية القصص والنوادر ، والقراءة ؛ لذلك ينبغى استغلال كل هذه الميادين فى عرض القصص المشوقة للتلاميذ .

٧ـ ينبغى ألا نسمح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعد لها ـ وهذا الاستعداد يتضمن مراعاة عناصر التخطيط لعملية الكلام السابق ذكرها. وهذا الإعداد قد يكون فرديا فيعد كل تلميذ نفسه فى درس التعبير لإلقاء قصة . وقد يكون جماعيا، حيث يعد تلاميذ الفصل قصة ما ويختارون مندوبا عنهم لإلقاء القصة، والمهم أن هذه فرصة المعلم للإرشاد والتوجيه .

ثالثا ـ الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير :

ربما كانت الحاجة للخطابة أقل منها اليوم عن ذى قبل . ولكن بالرغم من ذلك ، فالإنسان يعرض له من المواقف ما يتطلب منه إلقاء كلمة ، وهنا يتحرج الموقف إذا لم يكن قادرا على أن يقوم بما يتطلبه الموقف .

وفى المدرسة كثير من المناسبات التى تظهر فيها الحاجة إلى الخطب وإلقاء الكلمات . فهناك الفصل الذى قام بدراسة مشكلة اجتماعية كأزمة السكن أو التربية السكانية ، وما يتصل بها من ازدحام فى البيوت والشوارع والمدارس، ومواطن العمل. . إلخ ،ويريد أن يعرض نتائج هذه الدراسة فى صورة خطبة أو تقرير .

وهناك الفصل الذى قام برحلة إلى حديقة حيوانات أو إلى متحف من المتاحف ، أو قام بعمل معسكر من المعسكرات ويريد أن يعطى وصفا مفصلا وتقويما لما حدث فى هذه الرحلة أو هذا المعسكر فى شكل خطبة أو كلمة .

وهناك التخطيط والتنفيذ والتقويم للقاءات المدرسية والاجتماعات وما يلقى فيها من كلمات أو يدور فيها من مناقشات .

وهناك استخدام الإذاعة المدرسية فى إلقاء الخطب والأخبار العامة والخاصة ، واستخدام الصحافة المدرسية فى إدارة الحوار والمناقشة وعمل التحقيقات الصحفية وإجراء المقابلات والتدريب على مواقف الحياة العامة التى تستلزم من الإنسان أن يتكلم ، كالتدريب على الحديث فى الهاتف وفى مواقف المجاملة ، كالعزاء والاعتذار وتقديم الناس بعضهم لبعض . . إلخ .

وأيًّا ما كان موقف التعبير الشفوى أو الكلام ، محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل، أو قص قصة ، أو نادرة ، أو خطبة ، أو غير ذلك من ألوان النشاط الكلامى فإنه يجب مراعاة ما يأتى :

١ـ أن يتم تعليم الكلام فى مواقف طبيعية ، وخاصة تلك التى تنشأ فى حياة التلاميذ المدرسية ،أو تلك التى يستعمل فيها التلاميذ اللغة فى حياتهم العادية. . ويمكن إثارة رغبة التلاميذ فى الكلام عن طريق طرح الموضوعات التى تشغل أذهانهم وأذهان الرأى العام من حولهم ، وأيضاً تلك التى يدركونها أو يحسونها بأى شكل من أشكال الإحساس .

٢ـ أن الألفاظ مهمة ، لكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها ، ولهذا ينبغى الاهتمام والتركيز على المعنى لا على اللفظ ، ويكتسب التلميذ هذا الاتجاه من المدرس نفسه ، فالمدرس الذى يسكت عندما لا يكون لديه شىء يعبر عنه ، يجعل التلميذ يدرك أن الاهتمام بالمعنى يجب أن يكون فى المقام الأول .

٣ـ ينبغى لفت التلاميذ إلى الموقف والأماكن التى يجب الامتناع فيها عن الكلام كالحال عند قراءة القرآن ، وفى المساجد عند الاستماع إلى الخطيب ، وفى الحفلات الموسيقية ، وفى المستشفيات ، وفى المكتبات . . إلخ .

٤ـ يجب أن يدرك المدرس أن منهج التعبير بصفة خاصة ، ومنهج اللغة العربية بكل فنونها ـ بصفة عامة ـ كلها مجالات لفن الكلام أو التعبير الشفوى من حوار أو مناقشة أو تعليقات أو خطب .... إلخ .

٥ـ ينبغى أن يدرك المدرس أن الغرض من التعبير هو أن يعبر التلميذ عن أفكاره هو ، لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار الذين يتكلمون أمامه فى المنزل أو فى المدرسة .

٦ ـ ينبغى عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهى من حديثه ، فالانطلاق فى الحديث مهارة ينبغى تشجيعها ، ولها الأولوية فى سلم المهارات الشفوية . والمقاطعة المستمرة تحد من انطلاق هذه المهارة ونموها .

التقويم :

فى نهاية الخطبة ، أو بعد قص القصة ، أو حكاية النادرة ، ينبغى عقد مناقشة تقويمية عما يأتى :

١ـ ما الفكرة العامة التى تدور حولها هذه القصة أو النادرة أو الخطبة ؟

٢ـ ما الأفكار الرئيسية الموجودة فيها ؟

٣ـ متابعة الأفكار الجزئية بالتحليل والتفسير، والوقوف على مدى منطقيتها وتسلسلها .

٤ـ الوقوف على أمتع الأجزاء فى القصة أو المناقشة أو الخطبة .

٥ـ الوقوف على أهم الشخصيات وأهم الأدوار التى لعبتها .

٦ـ نقد الموضوع وتقويمه فى ضوء الحقائق والخبرات السابقة .

٧ـ استخلاص القيم والمبادئ التى يمكن الاستفادة منها .

وقد يرغب التلاميذ فى تقويم عمل الجماعة ، فيتناولونه بالتحليل والتعليق. ولكن يجب أن يتم ذلك فى ضوء معايير يتفقون عليها مع المدرس، ومن المفيد للمدرس أن يحتفظ لديه بتسجيل يرى فيه مقدار مساهمة كل تلميذ فى المناقشة الدائرة ، وفى ألوان التحدث ، والنشاط الكلامى المختلف ، ويمكنه أيضا أن يسجل الملاحظات عند مشاركة التلاميذ واستجابة كل منهم .

وفى تقويم أحاديث التلاميذ وتقريراتهم ، يجب أن يركز المدرس على ما يقوله التلاميذ لا على ما قيل فى هذا الموضوع أو ذاك فى الكتب والمراجع . . وقد يلجأ المدرس التقليدى إلى وضع نقاط مرشدة أو(عناصر) يتبعها التلاميذ عندما يعدون خطبهم أو تقاريرهم ، أو قصصهم ، فإذا كان ذلك ضروريا ، فيجب أن تكون قليلة وبسيطة .

وعلى المدرس فى جميع الأحوال أن يراعى أن التلاميذ يحتاجون إلى الشعور بالنجاح فى خبراتهم ، فيجب عليه عندما يعلق على حديث أحد التلاميذ أن يكون تعليقه بمثابة إرشاد للآخرين ، ليس موجها إلى التلميذ المتحدث وحده ، وأن يعلق على نقطة أو نقطتين من النقاط التى أجاد فيها التلميذ المتحدث ، وأن يحفظ المزيد من الاقتراحات والتعليقات للتعليم الفردى .

على المدرس أن يفكر فى التقويم هنا على أنه البحث عن شىء ذى قيمة فيما يقوله التلاميذ ، وليس مجرد البحث عن أخطائهم .

الفصل الخامس

القراءة

- علاقة القراءة بفنون اللغة الأخرى .
- مفهوم القراءة .
- أنواع القراءة .
- طرائق تدريس القراءة للمبتدئين .
- طرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين .





العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى :

تكلمنا عن الاستماع وعن الكلام أو التحدث ، والآن نأتى إلى الفن اللغوى الثالث ألا وهو القراءة . ولكن قبل أن نسترسل فى تفصيلات هذا الفن اللغوى دعنا نربط أولاً بين هذا الفن وفنون اللغة الأخرى ، الاستماع والكلام والكتابة .

لكى يكون التلميذ قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة ، فإنه لا بد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل ، فالفهم فى القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام . والتلميذ الحساس للتدابير والعلاقات بين الكلمات فى اللغة المنطوقة يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء فى اللغة المكتوبة .

فالاستماع ـ إذن ـ يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية ، فمن خلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التى سوف يراها مكتوبة . إن الاستماع يحدث فى كل الأوقات ، فالمدرسون يوضحون شفويا معانى الكلمات ، وما يقوله الكتاب المدرسى . والتلاميذ يستمعون إلى التلاميذ الآخرين وهم يقرؤون قراءة جهرية ، أو يتحدثون عن موضوع معين فى كتاب القراءة ويوضحون محتوياته ، ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين الاستماع والقراءة .

أما بالنسبة للعلاقة بين القراءة والكلام ، فإن التلاميذ يقرؤون بسهولة أكثر الأشياء والموضوعات التى سبق لهم أن تحدثوا عنها . وعلى هذا فالموضوعات التى تناقش فى المدرسة يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة لنفس التلميذ . فمن خلال حوار التلاميذ ومناقشتهم داخل الفصل يتعرف المدرس على اهتمامهم وميولهم ويبنى على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها . إن التلاميذ يشتركون معا فى قراءة الكتب والقصص المفضلة عندهم ، والعبارات المحببة لهم بصوت عال . وبعضهم قد يلجأ إلى تمثيل قصة بسيطة محببة وجدوها فى كتب القراءة . وقد تثير القصة المشوقة جدالاً ونقاشاً حول موضوعها وشخصياتها . فكم من النقاش دار بيننا ـ ونحن طلبة فى المرحلة الثانوية ـ حول زيطة (صانع

العاهات) وحميدة ، وعباس الحلاق ، وصنية الفريك المحشى ، بعد أن قرأنا تحفة نجيب محفوظ الرائعة « زقاق المدق» . وكثيرا ما تناقشنا حول بعض ما جاء فى كتابى العبرات والنظرات للمنفلوطى .

والقراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة فى الكتابة الموحية ، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة فى الكلام والكتابة . وعلى هذا فهى تساعد التلاميذ فى تكوين إحساسهم اللغوى، وتذوقهم لمعانى الجمال وصوره فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون .

والعلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد ، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة ، والإحساس بالجملة ، وتزيد ألفة التلميذ بالكلمات . وكثير من الخبرات فى القراءة تتطلب مهارات كتابية . فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها ، وعلامات الترقيم ، والهجاء ، كل هذه مهارات كتابية ، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته . ومن جانب آخر ، فإن التلاميذ عادة لا يكتبون كلمات وجملاً لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة . وخلال الكتابة قد يتعرف التلميذ على الهدف أو الفكرة التى يريد توصيلها إلى القراء ، فالكتابة تشجع التلاميذ على الفهم والتحليل والنقد لما يقرؤون[1].

طبيعة عملية القراءة :

كما أن اللغة المنطوقة قد مرت بمرحلتين وهما : مرحلة التعبير بالإشارة ومرحلة التعبير بالرموز المنطوقة ، فكذلك اللغة المكتوبة قد مرت بمرحلتين وهما : **أولاً** ، التعبير عن الأفكار بالصور التى تشبه فى شكلها مدلول الأفكار ، كما كانت الحال فى اللغة المصرية القديمة واللغة الصينية القديمة . **ثانيا** ، مرحلة التعبير عن الأفكار بالرموز الحرفية وهى المتبعة الآن فى أغلب لغات العالم .

ولما كانت الرموز التى نستخدمها الآن توافقية (أى أن أهل كل لغة قد اتفقوا على أن يكون لكل حرف ولكل لفظ صوت خاص به)، فإن عملية القراءة أصبحت شاقة ومتجددة الصعوبات؛ لأنها تتطلب عملية مستمرة من بناء الروابط العقلية الجديدة بين الرموز ومعانيها ونطقها ، وبين الرموز المستحدثة ونطقها ومعانيها وهكذا .

(1) Rubin,D.,Teaching Elementary Language Arts., Op.Cit., p117 .

وقد دلت الأبحاث التى أجريت لفهم عـملية القراءة ، على أن هذه العملية تمر بعدة خطوات ، وهذه الخطوات كما يلى :

١ـ عندما ينظر القارئ إلى الصـفحة المكتوبة فى ضوء كاف ، فـإن الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرموز على العين .

٢ـ وعندئذ تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار فى المخ، فـإذا ما أثار رسم الكلمـة أو الجـملة الذى وصل إلى منطقـة الإبصار مـعناها المعروف للقـارئ من قبل ، أو ارتبط الرسم بالمدلول ، فهـم القارئ المعنى . وطبعاً ـ كما عـرفنا من قبل ـ سوف يختلف القراء فى فهمـهم للمعانى حسب ثقافـاتهم وخبراتهم ومدى فـهمهم أو عدم فـهمهم لأسلوب الكاتب وطبـيعة تفكيره ، وطبيعة المادة المقروءة نفسها .

٣ـ وهناك فى المخ ترتبط مـراكـز الإبصار بمراكـز الكلام ، ومن الأخـيرة تصـدر الأوامر بالتحرك حركة معينة للنطق وذلك فى حالة القراءة الجهرية [١].

٤ـ وقد يكون القـارئ مبـتدئا أو سطحيـا فلا يثير إدراك الرموز لـديه إلا المعانى الصريحة البسيطة المحددة . وقد يكون القـارئ ذا خبرة طويلة ومعارف واسعة فتتسع دائرة المعانى المفهومة لديه ويصل فى فهمه إلى المعانى الضمنية .

٥ـ وقد يكون القـارئ ذا قدرة نقدية ، فيحلل ويـفسر ما يقرأ ، ويتـفهمه تفـهما دقيقا، ويحكم عليه بأنه صحـيح أو خاطئ ، وبأنه غث أو سمين وفق معايير موضوعية . وهذا النوع مـن الفهم المصحوب بالنقد والتقويم مصـدر متعة فنية يستشعرها القارئ العميق .

٦ـ فإذا أفـاد القارئ من المقـروء أو من بعضه فـاستـجاب له وتمثله ، ضـمه إلى خبراته وصار جزءا من معارفه وتجاربه العقلية .

مفهوم القراءة ومهاراته

المفهوم التقليدى للقراءة :

لقد تعلمنا أن التعريف الجـيد ما كان جامعا مـانعا . وقد درجنا على تحديد مفـهوم القـراءة ـ اقتداء بعلمـاء الغرب ـ بأنه « تعـرف » على الرموز المطبـوعة ، و«فهم » لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع .

---

(١) انظر : عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ ـ ١٢٧ .

وأرى أن تحـديد مـفهـوم القـراءة بأنه « تعـرف » و « فـهم » لا يفى بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة ، وذلك للأسباب التالية :

أولا : أن « التعرف» هو الترجمـة العربية لكلمة Recognition و «التعـرف» فى اللغة العـربية هو الإدراك بحـاسة من الحواس الخـمس : البصـر والسمع ، واللمس ، والشم ، والذوق ، تقول : عرف الشيء ، أى أدركه بحاسة من حواسه (المعجم الوسيط : ٥٩٥) .

ومفـهوم « التعرف »على هذا النحـو ، مفهوم واسع وغـير محدد ، فـهو يساعد على الخلط بين التعرف البـصرى على الرموز المطبوعة الذى هو أولى خطوات القراءة ، وبين التعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس ، كما يقرأ العميان على طريقـة «برايل» ، وبين التعرف السمعى ، الذى هو أولى خطوات عملية الاستماع . فكل هذه وسائل للتعرف ، وإن كانت تتبع فنونا مختلفة .

ثانيـا : لقد أدى الخلط الذى سببه تعريف القـراءة بأنها تعرف وفهم إلى أن يقسم بعض العلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام :

أ ـ قراءة صامتة .

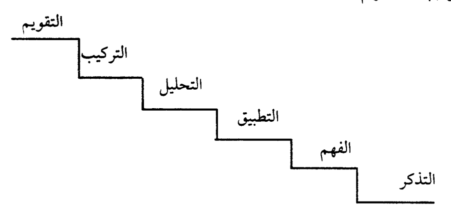
ب ـ قراءة جهرية .

جـ ـ قراءة سمعية أو استماع .

وهم يفسرون القراءة السمعية بأنها قراءة المعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقين . وهذا تفسير غير دقيق وغيـر مفهوم ؛ لأنه إذا كان المدرس هو المطالع ، فهو إذن القارئ قراءة جـهرية ، ولا يعتـبر التلاميـذ قارئين ، وليس إنصاتهم دليـلاً على أن ما فهـموه مطابق لما فهمه القارئ . وبالمثل . . إذا كان أحد التلاميذ هو المطالع ، فهو قارئ قراءة جهرية ، وليس ما فهمه زملاؤه التلاميذ إلا نتيـجة لاستماعهم ، فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ جهرى أو متكلم يوجد مستـمع ، فالمستمع مستمع وليس قارئا على الجانب الآخر من عملية الاتصال اللغوى .

وعلى هذا ، فنحن لا نعتبر الاستماع نوعا من أنواع القراءة ، وإنما هو فن لغوى له مفهومه وخـواصه ، ومهاراته التى تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة خـاصة، مختلفة كمًّا وكيفا عن طريق التعليم والتدريب على مهارات القراءة كما سبق بيان ذلك .

ثالثاً: أن كلمة « فهم » ـ وهى الترجمة العربية لكلمة Comprehension ـ ذات مدلول يضيق عن احتواء كل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة ، فالفهم فى اللغة العربية هو حسن تصور المعنى ، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (المعجم الوسيط: ٧٠٤) . وهذا المعنى لا يتضمن كل مهارات القراءة . وقد أدرك هذا كثير من العلماء. فهذا بنجامين بلوم ـ على سبيل المثال ـ فى تصنيفه للأهداف المعرفية ، يضع « الفهم» فى المستوى الثانى الأعلى من «التذكر»، فى حين تعلوه المستويات الأخرى مثل التطبيق، والتحليل ، والتركيب، والتقويم .



مستويات الأهداف المعرفية عند « بلوم »

وعلى هذا ، فالفهم لا يتضمن كل المهارات العليا الضرورية للقارئ الجيد مثل التحليل والتفسير والنقد والتقويم .

القراءة نظر واستبصار :

فماذا إذن يكون مفهوم القراءة المتطور النامى ؟

إذا أردنا اختيار لفظتين عربيتين تدلان دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطور النامى لعملية القراءة ، فإننا نرى أن القراءة « نظر » و« استبصار ».

ففى المعجم الوسيط أن نظر إلى الشيء نظَراً ونظراً : أى أبصره وتأمله بعينه. ونظر الشيء : أبصره. ونظر فيه، أى تدبر وفكر، يقال : نظر فى الكتاب، ونظر فى الأمر . فالنظر : هو الرؤية بالعين ، والتى قد تصاحب بالتفكير والتدبر (المعجم الوسيط : ٩٣١ ـ ٩٣٢) . فإذا سحبنا هذا على القراءة ، فإننا نقول : إن أولى مراحل القراءة هى رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها .

الإدراك البصرى :

ففهم بداية عملية القـراءة على أنها « نظر » أى رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكيـر فيها ، يخـرج من مفهوم القـراءة ما ليس منه كالاسـتماع ، وقراءة العميان عن طريق اللمس ... إلخ . فى هذا الجانب من عملية القراءة يدرك التلميـذ الكلمة ، ويحـولها من رمز لا مـعنى له إلى كلمة ذات دلالة مـحددة ، يستطيع إحضـارها فى ذهنه كلما رآها . كما أنه يمكنه اسـتخدامها فى التعـبير عن أفكار معينة . ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات فرعية ، هى :

١ـ إتقان التعرف البصرى للكلمة .

٢ـ استعمال إرشادات معينة للمعانى .

٣ ـ القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشتـمل التحليل الصوتى (التلفظ بالكلمة صوتا، والتحليل التركيبى (إدراك أجزاء الكلمة) واستعمال القاموس للكشف عن كلمـات لم يمكن التـوصل إليـها من خـلال المهـارات الثلاثـة السابقـة ، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات يتطلب مهارات منها :

أ ـ فهم الترتيب الهجائى للكلمة .

ب ـ معرفة الترتيب الهجائى للقاموس .

وينبغى تأخيـر التدريب على استعـمال القاموس وذلك حتى تنمـو الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، وحتى يتقن القراءة ويمكنه فهم التعريف القاموسى للكلمات.

والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ، ومن ثم يتعرض للخطأ فى التعرف على الكلمة وإدراكها . وقد اتضح من البحوث العلمية فى هذا المجال أن الكلمات التى يسهل على التلاميذ التعرف عليهـا على نحو صحيح هى الكلمات القصيرة ، وأن اختلاف الكلمـات من حيث القصر والطول يسـاعد أيضا على التعـرف عليها والتمـييز بينهـا. ولقد بينت الدراسات التى أجـريت لتحديد أخطاء الضـعاف من القراء ما يأتى :

١ـ أن ١٦٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى التشابه فى صور الكلمات.

٢ـ أن ١٨٪من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول.

٣ـ أن ١٠٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأخير .

والقراء الضعاف هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة المرة تلو الأخرى ، وقد ينظرون إلى جزء من الكلمة ويهملون الجزء الآخر . ويقتضى التعرف على الكلمة إدراك الفروق بين الكلمات والحروف من ناحية الشكل والحجم .

والقارئ الجيد هو الذى يتعرف على الكلمات فى دقة ويسر لما لديه من ذخيرة كبيرة من الكلمات ، وكذلك لسرعة إدراكه ، وقدرته على استخدام السياق فى تحديد معنى الكلمة .

والنمو فى القراءة يعتمد على التعرف على الحروف . ولكن لا ينبغى تدريس الحروف للطفل حتى يكتسب قدرا معقولا من القدرة على التعرف على الكلمات أولاً ، حيث إن الحروف المنفصلة وحدها لا تعنى شيئا بالنسبة للطفل . وهناك عدة عوامل تساعد فى التعرف على الكلمة ، ومن أهم هذه العوامل : حركات العين ، والقدرة على استخدام السياق ، والقدرة على التذكر .

١ـ حركات العين :

حين يقرأ الطفل أو الراشد فإن عينيه تتحركان على الصفحة فى سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظى فى كل حركة . وتحدث القراءة من خلال هذه الوقفات، والعينان كثيرا ما تتحركان حركة خلفية لتلقى نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة فى النظرة الأولى ، ويطلق على هذه الحركة ، الحركة الرجعية . ويعتمد عدد الوقفات وطولها ، وعدد الحركات الرجعية على نضج الفرد وعلى طبيعة المادة المقروءة . وتدل الشواهد العلمية على أنه مع تقدم الطفل فى العمر يقل عدد الوقفات ويزداد طول الوقت بين كل وقفة وأخرى ، وتقل الحركات الرجعية ويتمشى هذا التناقض مع زيادة معدل فهم المادة المقروءة . وعلى الرغم من وجود أنماط غير منتظمة لحركات العين عند الضعاف من القراء، فإن القارئ الجيد لا يتعرض لنفس هذه الظاهرة [(١)] .

٢ـ استخدام السياق فى التعرف على الكلمة وفهمها :

يختلف الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات ، فالأطفال أقل قدرة فى ذلك عن الراشدين . ويرجع ذلك إلى

---

(1) Dechant E.V., Improving The Traching of Reading, New Delhi Prentice - Hall of India Prinate Limited , 1969 . pp. 17-18 .

عدم النضج وبطء الصغار فى القراءة مما يمنعهم من ربط المعنى الكلى بكل جزء من أجزاء الجملة . فالصغير عندما تعترضه كلمة لا يفهمها لا ينتقل إلى ما بعدها ليعرف معناها من السياق الكلى للجملة على عكس الكبير الذى عادة ما يتجاوز الكلمة الصعبة ليحدد معناها من خلال المعنى العام للجملة .ولابد من تدريب الطفل على هذه المهارة وهى مهارة التعرف على الكلمة وفهم معناها من خلال السياق العام للجملة .

وحتى لا تعترض الطفل كثير من الصعوبات من هذا اللون ، علينا أن نقدم له الكلمات الجديدة تدريجيا ، فلا يجب أن تزيد الكلمات غير المعروفة للطفل عن واحدة فى كل عدة جمل .

٣ـ التذكر :

تلعب الذاكرة دورا هامًّا فى مساعدة الفرد للتعرف على الكلمات . وينجح التلميذ فى التعرف على الكلمة إذا كان قد استخدمها فى كلامه ، وتم تعرفه عليها من قبل من خلال الصورة البصرية . ولكن ينبغى أن يكون الطفل قادرا على تذكر هذه الصورة البصرية ومقارنتها بالمثير الجديد . ولابد أيضا من أن تساعد الذاكرة الفرد على التعرف على الكلمة عن طريق الأصوات التى تتألف منها إذا كان قد سمعها من قبل . وهكذا فقدرة التلميذ على استرجاع الصورة البصرية أو الصورة السمعية للكلمة مما يساعده على التعرف عليها وقراءتها.

الاستبصار :

لكن القراءة ليست مجرد « نظر» أو رؤية للرموز المطبوعة بالعين مع التفكر والتدبر ، لكنها أيضا «استبصار » . وفى المعجم أن بصر بصرا ، أى صار بصيراً، وصار ذا بصيرة. وتقول : أبصر فلان ، أى نظر ببصره فرأى ، ورأى ببصيرته فاهتدى. ويقال : أبصر الطريق ، أى استبان ووضح ، وأبصرت الآية : أى صارت واضحة بينة. وتبصر ، أى تأمل وتعرف . ويقال: تبصر الشيء ، وتبصر فى رأيه ،أى تبين ما يأتيه من خير أو شر . وتقول : استبصر الشيء : أى استبانه وأستبصر فى أمره ودينه ، أى كان ذا بصيرة فيه (المعجم الوسيط : ٥٩) .

مما سبق يتضح لنا أن « الاستبصار » يتسع لكل المعانى التالية :

الفهم ، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات ، الوصول إلى المعانى الخفية أو ما وراء السطور ، واستقراء النتائج وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام .

لهذا فنحن عندما نقول : إن القراءة عملية « نظر» و« استبصار » ، فإن هذا ـ فيما أرى ـ يتفق مع المفهوم النامى المتطور لعملية القراءة ، والذى يشتمل على المهارات التالية :

١ـ الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر .

٢ـ الفهم .

٣ـ إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير .

٤ـ القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج ، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعى والخبرات الإنسانية السابقة .

٥ـ النقد فى ضوء معايير عملية وموضوعية .

٦ـ التقويم .

وعلى هذا فبين النظر والاستبصار فى القراءة عموم وخصوص مطلق . فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر ، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التى منحها الله للإنسان .

ويعزز لنا القرآن الكريم هذا التفريق الواضح بين كلمتى « نظر » و«أبصر» أى بين « النظر » الذى هو مجرد الإدراك بالعين للأشياء ، ومنها الكلمات والجمل المطبوعة على الصفحة البيضاء ، وبين « الإبصار » الذى هو الفهم الشامل الكامل لكل ما يراه الإنسان . يقول جل شأنه : ﴿وَإِن تَدْعُوهُمْ إِلَى الْهُدَىٰ لَا يَسْمَعُوا وَتَرَاهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ ﴾ [الأعراف: ١٩٨].

فجهلاء الماضى كجهلاء الحاضر يرون الحق (ينظرون إليه) ، ولا يتدبرونه (لا يبصرونه) .

ولو تدبرنا قول الله تعالى :

﴿وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ ﴿٤٢﴾ وَمِنْهُم مَّن يَنظُرُ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تَهْدِي الْعُمْيَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبْصِرُونَ ﴿٤٣﴾﴾ [يونس].

لوجدنا أنه بالرغم من أنهم « ينظرون » أى يرون دلائل الحق ناصعة أمامهم، إلا أنهم كالعميان ، بل هم أحط ؛ لأن العميان لا « ينظرون » ولكنهم

«يبصرون» ، أما هؤلاء فهم « ينظرون » ولا «يبصرون» دلائل وجود الله ووحدانيته ، وقدرته وإرادته .

وهؤلاء جميعاً يقول الله فيهم :

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩) ﴾ [الأعراف]. . فالغافلون هؤلاء لهم أعين « ينظرون » بها، ولكنهم بالتأكد لا «يبصرون » بها ، وإلا لما وصفهم الله بالغفلة ، وأنهم أضل من الأنعام .

إن المسلم الحق ـ إذن ـ هو قارئ بصير ، والقارئ البصير هو الذى يتمتع بالمهارات القرائية التالية :

١ـ تذكر جزئيات المادة المقروءة وفهم معناها .

٢ـ تحليل وتفسير هذه المادة .

٣ـ نقد المادة المقروءة فى ضوء المعايير الموضوعية مثل :

(أ) التشريعات الإلهية .

(ب) والحقائق العلمية .

(جـ) والواقع الموضوعى .

(د) والخبرة الإنسانية .

٤ـ تقويم المادة المقروءة ، أى تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة ، وعلاج جوانب القصور والضعف .

والإنسان المسلم « البصير» يبنى بالتربية والتعليم والتدريب . وكل منهج أو برنامج أو مقرر يمكن أن يساعد فى بناء هذا الإنسان البصير . ولا شك أن منهج القراءة من بين أهم وسائل بناء وتربية هذا الإنسان . فهل يقوم منهج القراءة فى المرحلة الابتدائية بهذه المهمة ؟

عوامل تطور مفهوم القراءة :

وإذا كان هذا المفهوم الإسلامى الشامل للقراءة قديما قدم القرآن الكريم ، فإن الإنسان لم يصل إليه من خلال البحث والدراسة إلا فى القرن العشرين ، فقد كانت القراءة مجرد تعرف ونطق . ولم يصل المفهوم إلى التحليل والتفسير والنقد

والتقويم إلا نتيجة للأبحاث والدراسات التى أجريت فى هذا القرن ، وأيضا تحت تأثير التفجر المعرفى ، والرغبة المتزايدة فى ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية ، وأيضا تحت تأثير الرغبة فى السلام والحد من انتشار الحروب . وسنلقى الضوء على كل عامل من هذه العوامل فيما يلى :

١ـ الأبحاث والدراسات :

فى بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعنى أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها . لكن الدراسات والأبحاث التى أجريت فى العشرينيات من هذا القرن بدأت تثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق، وإنما هى عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج .

وكان من نتيجة هذا أن بدأت الدراسات تتركز حول القراءة الصامتة نتيجة الاهتمام بالمعنى فى القراءة .

٢ـ التفجر المعرفى :

إن التقدم العلمى وتطبيقاته التقانية قد أدى إلى تقدم الطباعة وإنتاج الكتب. ونتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات ، وأصبحت المطابع تنتج يومياً آلاف الكتب والمجلات والنشرات فى العالم . وقبل ذلك كانت المطابع بدائية وكانت عملية إخراج الكتاب بطيئة ، وكان الكتاب قلة ، وبالتالى كان إنتاجهم قليلاً ، وكان القراء يفترضون صدق الكتاب ويمنحونهم الكثير من الثقة فيما يكتبون . وعلى هذا فقد كان الكتاب مصدر صدق ومحل ثقة القراء . أما اليوم ، وبعد أن كثر الكتاب وكثرت الأفكار والنظريات والكتب والمطبوعات ، وبعد أن أصبح من الكتاب من هو مجيد ، ومنهم من هو رديء ، ومنهم من قد يدس سمومه فى كتاباته وأفكاره محاولا زحزحة الناس عن أفكارهم ، وإبعادهم عن مواقفهم ، وتحويلهم عن معتقداتهم إلى معتقدات أخرى . بعد كل هذا ، كان لابد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ . وعلى هذا فقد أمسك القارئ فى هذا العصر زمام نفسه وأصبح هو مصدر القرار . فما يكتبه الكتاب ليس صدقا أو كذبا ، ليس صحيحا أو خاطئا حتى يحكم القراء أنفسهم بما يرونه فيه .

ولكى يكون الحكم موضوعيا كان لابد من بناء القارئ الواعى القارئ المجيد، الذى لا يتوقف عند حد التعرف والنطق ، بل يصل إلى الفهم والسيطرة على مهارات التحليل والتفسير والنقد والتقويم .

٣ـ الرغبة المتزايدة فى ممارسة الحرية :

من السمات البارزة فى هذا العصر أيضا تطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية . إذ إن كثيراً من الشعوب ترى أنه لا سبيل إلى تقدمها ورقيها إلا بمزيد من ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية . ولا سبيل إلى الوصول إلى هذه الغاية إلا بوعى الشعوب نفسها ، فالوعى الشعبى هو الضمان الأكبر للحرية المسؤولة . والشعب الواعى هو الشعب الذى يحسن القراءة ويجيدها ، فهو يقرأ السطور وما بين السطور ، أى أنه يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر وينتقد ويقوِّم ، ويستطيع أن يتبين السمين من الغث .

٤ـ انتشار الحروب :

من العلامات البارزة فى هذا العصر أيضا ، كثرة الحروب ، فلقد شهد هذا القرن الحربين العالميتين ، وشهد أيضاً حروباً إقليمية كثيرة فى جميع أرجاء الأرض. وكان من الممكن الإقلال من عدد هذه الحروب لو أن الشعوب وصناع قرارات الحروب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب . وهذا يتطلب نوعا من قوة التخيل التى تأخذ فى الاعتبار كثيرا من الحقائق وكثيراً من الاحتمالات . وقوة التخيل هذه تتطلب كثيراً من الذكاء والوعى لدى صانع القرار. كما تتطلب الربط بين الحقائق وإدراك العلاقات ، ولن يتوافر هذا لصانع القرار إلا إذا كان قارئاً واعياً ناقداً لما يدور حوله .

كل هذا يلقى على عاتق المدرسة تبعة ، ألا وهى تبعة بناء القارئ المجيد الواعى الذى يقرأ فيفهم ويحلل ويفسر وينتقد ، ويقرأ من أجل الحصول على المعلومات التى تساعده فى حل المشكلات التى تواجهه .

وإذا نظرنا إلى حال مدارسنا نجد أنها بعيدة عن هذا المفهوم، وخاصة فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ، فهى لا تزال ـ إلى حد ما ـ عند فهم القراءة على أنها تعرف ونطق ، أما المدرسة الإعدادية والثانوية فلم تفطن إلى الفهم والنقد فى القراءة إلا أخيراً ، ومع ذلك فمعظم مصممى المناهج والمدرسين لا يعرفون كيف يساعدون فى أداء هذه المهمة !

أنواع القراءة

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى : قراءة صامتة، وقراءة جهرية. كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة إلى: قراءة للدرس والبحث، وقراءة للاستماع، وقراءة لحل المشكلات، وسوف نعرض لكل نوع من هذين النوعين بالتفصيل فيما يلى :

القراءة الصامتة :

قلنا: إن القراءة نظر واستبصار . وتشترك القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية فى هذا وتنفرد الجهرية بالنطق .

ونحن لو تأملنا الأسلوب الذى نستخدمه فى القراءة فى حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها ، لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة . وفى هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها . وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع فى صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه . والأساس النفسى لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية ، أى أن القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعادا تامًّا [1] .

أهداف تدريس القراءة الصامتة ومزاياها :

بينت البحوث التربوية والنفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية :

١ـ زيادة سرعة المتعلم فى القراءة مع إدراكه للمعانى المقروءة. وقد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها فى صمت يستغرقون وقتا أقصر مما لو أجابوا عنها جهرا، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم .

٢ـ العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النطق مشتتا يعوق سرعة التركيز على المعنى ، والالتفات إلى الخبرات الفنية التى تتاح للقراءة الصامتة .

٣ـ أنها أسلوب القراءة الطبيعية التى يمارسها الإنسان فى مواقف الحياة المختلفة يوميا ؛ ولهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر .

٤ ـ زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم فى دروس القراءة وغيرها من المواد ، وهى تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه ، وتنمى فيه الرغبة لحل المشكلات ، والقراءة الصامتة من أهم الوسائل التى تحقق للقارئ كثيرا من الأهداف ؛ لأنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية فى حياته .

٥ـ زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية ؛ لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها ، والتفكير فيها ، مما ينمى ثروته

---

(١) انظر : جابر عبد الحميد وآخرون ، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال ، طبعة ١٩٨١ـ١٩٨٢ ، مرجع سابق ، ص ٤٣

اللغـوية، كمـا أنها تـيسـر له الهدوء الذى يمكـنه من تعمق الأفكار ودراسـة العلاقات بينها.

٦ - أنها تشغل تلاميذ الفصل جميعا وتعودهم الاعتماد على النفس فى الفهم كما تعودهم حب الاطلاع، وفـيها مـراعاة للفروق الفردية بيـنهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذى يناسبه.

طريقة تدريس القراءة الصامتة:

بالرغم من الأهمـية الكبرى للقـراءة الصامتـة، إلا أنه يلاحظ عدم اهتـمام مـدارسنا بهذا النـوع من القراءة ولا بطريقـة تدريسـها. ويتـلخص أسلوب تعليم القراءة الصامتة للمبتدئين فيما يأتى:

١ - يمهد المعلم للدرس بمناقشة شفهـية تتناول الكلمات التى يراد قراءتها بحيث لا يرى التلاميذ هذه الكلمات فى أثناء المناقشة الشفوية.

٢ - تعرض على التلاميذ الأشيـاء والصور، مع مراعاة ألا يلفظوا بأى صوت وإنما ينظرون إلى الشىء أو الصورة ثـم إلى الكلمات المكتوبة أسـفلها ويفكرون فى المعنى حتى يتم الربط بين الرمز ومعناه على نحو مباشر.

٣ - يلجأ بعـض المعلمين إلى استخـدام بطاقات على كل منهـا جملة مـثل (افتح النافذة - اغلق الباب - اكتب اسمك على السبورة) ويعرض المعلم البطاقة على التلميذ دون قراءتها، ثم يقوم التلميذ بتنفيذ ما ورد فيها من تعليمات.

٤ - يستطيع المدرس أن يدرب تلاميذه على التميـيز بين البطاقات، فيعرض عليهم بطاقتين، فى الأولى: افـتح الباب والثـانية افتح النافذة، ليختـار واحدة وينفذ ما ورد بها من تعليمات، وفى ضوء سلوكه يستوثق المعلم من قدرته على تمييز ما يقرأ.

ويتلخص تعليم القـراءة الصامتة للمـتقدمين نسـبيا، يعنى فى نهـاية مرحلة التعليم الابتدائى وما بعدها كما يأتى:

١ - يتم اختيـار المعلم لموضوع القراءة الذى يتلاءم مع مرحلة نمو التلامـيذ العقلى والنفسى والاجتماعى.

٢ - يلقى المعلم بعض الأسئلة حول أهداف الدرس الرئيسية.

٣ - يدرب المدرس تلاميـذه على قراءة الجمل والفقـرات قراءة جهرية سليـمة مع مناقشة بعض المفردات الصعبة.

٤ ـ يحدد للتلاميذ قدرا مناسبا من الوقت لمطالعة الموضوع مطالعة صامتة.

٥ ـ مناقشة الصغار فى الفكرة العامة للدرس، ثم فى أفكاره الرئيسية والعلاقة بينها.

٦ ـ يطلب المدرس من التلاميذ أن يقرؤوا الدرس مرة ثانية قراءة صامتة لمزيد من الفهم للتفاصيل.

٧ ـ مناقشة جزئيات كل فكرة رئيسية، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى تسلسل ومنطقية أفكارها.

٨ ـ مناقشة جوانب القوة والضعف فى الموضوع المقروء من حيث أسلوبه الذى عرض به والمعانى التى وردت فيه.

٩ ـ تقويم الموضوع، واستخلاص القيم والمبادئ التى يمكن تعلمها منه.

وهنا لا بأس من أن يقوم التلاميذ أنفسهم بوضع أسئلة عن الموضوع الذى قرؤوه وأن يجيبوا عن هذه الأسئلة بأنفسهم

القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هى التعرف على الرموز المطبوعة، وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعانى.

بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها فى عالم اليوم، إلا أن الصغار يحتاجون أيضا للقراءة الجهرية. فهم يستفيدون تربويا من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أن القراءة الجهرية تؤدى إلى تذوقهم لموسيقى الأدب، وتحسن نطقهم وتعبيرهم.

والقراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى النطق، وبالتالى تتيح له فرصة علاجها، كما أنها تساعده فى اختبار قياس الطلاقة والدقة فى القراءة.

ولكن القراءة الجهرية فيها كثير من لحظات الثبات، والحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول؛ ولهذا فإن القراءة الجهرية أبطأ من القراءة الصامتة. والقراءة الجهرية تستدعى تفسير المقروء للمستمعين، بينما القراءة الصامتة تتم بين المرء ونفسه. والقراءة الجهرية تتطلب المهارات الصوتية، وحسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيم المعانى والمشاعر التى قصدها الكاتب[1]؛ ولهذا فهى ليست بالأمر السهل.

---

(1) Dechant E.V., Improving The Teaching of Reading, op. Cit., pp. 22.

ولكل هذا فمن الضرورى أن تكون الكلمات الأولى التى تقدم للطفل عند بدء تعليم القراءة مستمدة من قاموس حديثه . وينبغى أن يجىء نطق الكلمات وقراءة العبارات متناسبا مع معانيها ، وأن يكون بطريقة طبيعية بعيدة عن التكلف وأن يراعى عدم ارتفاع الصوت حتى لا يجهد التلميذ فى القراءة ، فالقراءة الجهرية تستلزم طاقة كبيرة لتشغيل أجهزة النطق والتفكير والسمع والبصر .

أهداف تدريس القراءة الجهرية :

١- القراءة الجهرية - كما قلنا - تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ فى النطق .

٢- هى وسيلة المعلم أيضا فى اختبار قياس الطلاقة والدقة فى النطق والإلقاء . وهذه مهارات مطلوبة فى مهن كثيرة ، كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها .

٣- تساعد التلميذ فى الربط بين الألفاظ المسموعة فى الحياة اليومية والرموز المكتوبة .

٤- فى القراءة الجهرية استخدام لحاستى السمع والبصر مما يزيد من إمتاع التلاميذ بها ، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعراً أو نثراً أو قصة أو حواراً عميقاً .

طريقة تدريس القراءة الجهرية :

١- تهيئة التلاميذ ذهنيا ونفسيا بإثارة مشكلة يمكن حلها بقراءة الموضوع الذى تم اختياره ، أو بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس .

٢- يقرأ المعلم الدرس كله قراءة سليمة ، مع مراعاة أن يكون معدل السرعة فى القراءة مناسباً للتلاميذ .

٣- تقسيم الموضوع إلى جمل أو فقرات وفق محتواها ، ويطلب المعلم من التلاميذ أن يقرأ كل منهم جملة أو فقرة . . وهكذا إلى أن ينتهى الموضوع .

٤- تصحيح أخطاء التلاميذ أولاً بأول ، بعد الانتهاء من قراءة كل جملة أو فقرة وذلك عن طريق التلاميذ أنفسهم أو بواسطة المعلم ، على أن يكون التصحيح منصبا على الأخطاء الصارخة .

٥- يستعين المدرس بما شاء من الوسائل أو بالسبورة على الأقل .

٦ـ بعد هذه القـراءة ، يناقش المدرس التلاميذ ، فى الفكرة العـامة للدرس ، ثم الأفكار الرئيسيـة ، ثم الأفكار الجزئية والعلاقـات بينها ومدى منطقيـتها ، ثم يتبع ذلك بنقد الموضوع وتقويمه .

٧ـ يقوم التلامـيذ ـ بمساعدة المدرس كلما كـان ذلك ضروريا ـ بوضع أسئلة على الموضوع ، والإجابة عنها لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الدرس .

وبصفة عامة فإن على المدرس أن يراعى ما يأتى :

١ـ يلتحق الأطفال بالمدرسة ولديهم حصيلة من المفردات والمعانى . وعلى المدرسة أن تتخذ من هذه الخـبرات مادة للحديث ثم للقراءة ، فـمن الطبيعى أن يكون البدء بالحـديث ، ثم بعد ذلك تأتى القـراءة . والمنطق الطبيـعى هنا أن يكون البدء بالقراءة الجهرية .

٢ـ إن معظم الأطفال يمـرون بمرحلة يحركون فيهـا شفاههم ، أو يهمـسون خلال القراءة الصامتة ومحاولة قمع هذا الهمس قد يعوق فهم التلاميذ .

٣ـ على المعلم أن يهـتم بالقراءة الصامـتة بما يتناسب مع الحـقائق السـابقة . وإذا كانت القراءة الصامتة لا تنال حظا كبيرا من العناية فى السنة الأولى الابتدائية، إلا أن على المعلم أن يـنمى هذا اللون من القـراءة لدى الأطفـال بعـد ذلك . والانتقال من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامـتة ليس أمرا صعبا ، خاصة بعد أن يتعلم الأطفال المهارات الأساسية للقراءة ؛ لأن الأطفال ـ عندئذ ـ سيميلون بطبيعتهم إلى استبعاد الجهر بالقراءة وخاصة عندما يعتمدون على أنفسهم .

٤ـ على المعلم ألا يسرف فى التـركيز على نوع من أنواع القراءة ويـغفل الآخر ، لأن لكل منهما مزاياه كما رأينا .

تقسيم القراءة على أساس غرض القارئ :

وتنقسم القراءة حسب غرض القارئ إلى أقسام كثيرة أهمها ما يأتى :

١ـ قراءة للدرس والبحث .

٢ـ قراءة للاستماع .

٣ـ قراءة لحل المشكلات .

وهذه الأقسام للقراءة ليست منفصلة تماما عن بعضها البعض ، فقراءة الدرس والبحث مثلاً ، ليست على النقيض من قراءة الاستماع ، فقد يبدأ الإنسان فى القراءة للدرس ثم يتحول اتجاهه إلى الاستماع والعكس .

وقراءة الدرس تستخدمها قطاعات كبيرة فى المجتمع، وخاصة الطلاب والمثقفين وذوى المطالب المختلفة ، فالطلاب يقرؤون للدرس والتحصيل للمعرفة والمعلومات . وبعض الناس يقرؤون المذكرات والتقارير لمعرفة ما فيها والاستفادة به، والبعض الآخر يقرؤون الخرائط واللافتات ونحو ذلك .

أما القراءة للاستمتاع ، فهى ذلك النوع من القراءة المرتبط بقضاء وقت الفراغ من العمل الرسمى . وقد أصبح هذا النوع من القراءة ذا أهمية خاصة فى الوقت الحاضر نظراً لتزايد وقت الفراغ من العمل الرسمى لدى بعض الفئات من الناس ، الناتج عن إحلال الآلة محل الإنسان فى شتى أنواع الأعمال .

والاستمتاع المشروع ليس « فراغا » فى التصور الإسلامى ، وإنما هو عمل عبادى، ونشاط إنسانى مشروع وضرورى ؛ لأنه حاجة إنسانية فطرية ، لا تستقيم حياة الإنسان إلا بها . ؛لذلك فإن ما يقوم به الإنسان وقت انقطاعه عن العمل الرسمى هو عمل عبادى مادام كان عملاً غير محرم . . وهذا الوقت الذى يتسلى فيه الإنسان ، أو يتريض أو يزور الأقارب أو يعود المرضى ، ليس وقت فراغ ، ولا يجوز تسميته بذلك . ،فهذه التسمية هى تسمية غربية حيث اعتبروا هناك أن «العمل » و« الإنتاج » أهم قيمة فى الحياة ، فالعمل والإنتاج « طاغوت » يعبد من دون الله . فحين يتوقف الإنسان عن « العمل والإنتاج » فهو فى فراغ . . !

وقد ازدادت رغبة الناس فى القراءة للاستمتاع أيضا نظرا لتعقد الحياة الاجتماعية وكثرة ما فيها من مشاكل ، ونظراً لرغبة الكثيرين فى مزيد من المعرفة والتعلم والتنور .

وهنا ينبغى أن يوفر منهج المدرسة الفرصة التى يطلع فيها المعلم على ميول التلاميذ نحو القراءة ويوجهها الوجهة الصحيحة .

أما بالنسبة للقراءة لحل مشكلة معينة ، فهى ذلك النوع من القراءة الذى يتصل برغبة القارئ فى معرفة شىء معين والوصول فيه إلى قرار بناء علي مجموعة من الحقائق، وذلك كالقراءة للوصول إلى قرار معين فى مبدأ من المبادئ الحياتية ، أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية أو نحو ذلك . أيضا كالقراءة لجمع مادة معينة لعمل بحث ، أو لإلقاء حديث ، أو للاشتراك فى مناقشة . وأيضاً قراءة الفرد

لخريطة الطرق لمعرفة الطريق الذى يجب أن يسلكه للوصول إلى مكان معين . والحقيقة أن هذا أسلوب جديد من أساليب تعليم القراءة يجب تشجيعه فى مدارسنا؛ لأنه أسلوب يؤدى إلى التعلم الذاتى والاعتماد على النفس والاستقلال والشجاعة فى اتخاذ القرار .

أهداف تدريس القراءة

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص أن من أهم أهداف تدريس القراءة فى الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائى ما يأتى :

تكوين العادات الأساسية فى القراءة مثل :

١ـ اكتساب عادات التعرف البصرى على الكلمات ، كالتعرف على الكلمة من شكلها ، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها .

٢ـ فهم الكلمة ، والجملة ، والنصوص البسيطة .

٣ـ بناء رصيد مناسب من المفردات التى تساعد على فهم القطع التى قد تمتد إلى عدة فقرات .

٤ـ تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع ، والبحث عن المواد القرائية الجديدة.

٥ـ سلامة النطق فى القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ، ونطقها ، وصحة القراءة .

٦ـ التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها فى القراءة .

كل ذلك من خلال نصوص تتسق مع التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة .

أما فى بقية صفوف المرحلة الابتدائية، وفى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، فإن هذه الأهداف تمتد لتشمل ما يأتى :

١ـ توسيع خبرات التلاميذ وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة فى المجالات المتعددة ، التى يهتم بها تلاميذ هذه المرحلة بما يتفق مع طبيعة نموهم ، وما يدركونه من مشكلات اجتماعية يواجهونها ، وما يفهمونه من حلول إسلامية لهذه المشكلات .

٢ـ تنمية التربية الإسلامية ، والنزعة الجمالية لدى التلاميذ ، وترقية أذواقهم بحيث يستطيعون اختيار الأساليب الجملية والتعرف عليها فيما يستمعون أو يقرؤون أو يكتبون .

٣ـ تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة والبحث أو لحل المشكلات ، وفى هذا يمكن تدريب التلاميذ على الأسلوب العلمى لحل المشكلات مثل :

(أ) التعرف على المشكلة وتحديدها . (ب) فرض الفروض .

(جـ) اختبار صحة الفروض . (د) الوصول إلى النتائج .

(هـ) تعميم النتائج .

٤ـ الاستمرار فى تنمية قدرات ومهارات مثل السرعة فى النظر والاستبصار فى القراءتين الصامتة والجهرية، بالإضافة إلى النطق فى القراءة الجهرية .

٥ـ إن التفجر المعرفى ، والرغبة فى الحرية والعدالة الاجتماعية ، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية فى عصرنا الحالى ، وكذلك تحول موازين الحكم واتخاذ القرار من المتكلم والكاتب فى الماضى إلى المستمع والقارئ فى الحاضر ، كل هذا يحتم علينا أن نضيف هدفاً آخر طالما ضاع وأهمل فى تدريسنا للقراءة فى مدارسنا ألا وهو : إقدار التلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة ، ونقدها وتقويمها ، ثم قبولها أو رفضها تبعاً لذلك . وهذه هى القراءة الناقدة ، التى نحن فى أشد الحاجة إلى تعليم أبنائنا وتدريبهم عليها لكى يصبحوا بنين صالحين وبنات صالحات .

٦ـ تدريب التلاميذ على استخدام المراجع والبحث عن مواد القراءة المناسبة وتدريبهم على عادة ارتياد المكتبات ، واحترام الكتب ، واحترام وجهات نظر الآخرين إذا كانت لا تتعارض مع منهج الله للكون والإنسان والحياة .

٧ـ تدريب التلاميذ على مهارة الكشف فى بعض المعاجم اللغوية التى تفى بحاجتهم وتمدهم بالثروة اللغوية اللازمة لهم .

محتوى منهج القراءة

أما بالنسبة لمحتوى منهج القراءة ، فيجب أن يكون متنوعاً بطريقة تكفل لكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة ـ فى مراحل التعليم المختلفة ـ فرصة النمو والتقدم .

كما يجب أن تكون هذه المواد مراعية لمستويات النمو والخبرة عند التلاميذ، فلا تقدم موضوعات غريبة فى ألفاظها أو غريبة فى أفكارها ، فالألفاظ الجديدة يجب أن تضاف بحذر وأن تقدم بحكمة تتفق مع مستويات النمو لدى التلاميذ.

ويجب الاهتمام بإعطاء مواد قرائية تساعد التلاميذ على فهم التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة ، وعلى حل مشكلاتهم ، وتساعد أيضا على فهم ما يدركونه من مشكلات مجتمعهم، وهذا يعنى أن تكون موضوعات القراءة وصفا دقيقا للأحداث والمشكلات وليست تصويرا لآمال بعيدة لا علاقة لها بالواقع.

ولا بأس من تناول القراءة لبعض نصوص الأدب الإسلامى المختارة ، والتى تشتمل على ظواهر أدبية وخلقية واجتماعية من مختلف العصور ، وتهدف إلى تنمية النزعة الجمالية الأدبية والخلقية لدى تلاميذنا .

إن القراءة نشاط يستلزم تدخل جماع شخصية الإنسان فلم يعد مفهومها مقصورا على التعرف والفهم والنطق ، فقط ، بل تشتمل أيضاً ـ كما سبق أن أوضحنا ـ على كل درجات الاستبصار كالتحليل والتفسير ، والنقد ، والتقويم.

ولذلك فإن مادة القراءة لابد أن تثير شوق القارئ ، وتقديره ، وأن تجعله يحس بأهمية ما يقرأ فى فكره ، وعمله ، وحياته الاجتماعية ، والاقتصادية ، والنفسية والروحية .

طرائق تدريس القراءة للمبتدئين

يمكن تقسيم تدريس القراءة إلى نوعين : طرائق تدريس القراءة للمبتدئين ، وطرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين . ويمكن تصنيف جميع الطرائق التى استخدمت فى تعليم القراءة للمبتدئين إلى طريقتين أساسيتين[1]:

١- الطريقة التركيبية :

وهى تبدأ بتعليم الجزئيات ، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها ، أو بأصواتها ، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التى تتألف منها ، أى أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر . ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها فإن هذه الطريقة لا تركز فى البدء على المعنى .

---

(١) وليم . س . جراى : ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين : تعليم القراءة والكتابة، القاهرة، دار المعرفة ،١٩٨١محمد العربى، الفصل الثاني.

٢ـ الطريقة التحليلية :

وهى تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر ، فإذا بدأت الطريقة بالكلمة فإنه يمكن ردها إلى حروف وأصوات . وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل . ولما كانت هذه الطريقة تبدأ بالكليات ، ثم بعد ذلك تحللها إلى أجزائها ثم تعيد تركيبها ، ولما كانت هذه الكلمات ذات معنى ، فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية .

ونفصل القول فى كل طريقة من هاتين الطريقتين فيما يلى :

الطريقة التركيبية (الجزئية)

هناك طريقتان تندرجان تحت ما يسمى بالطريقة التركيبية ، هما :

١ـ الطريقة الهجائية :

ويطلق على هذه الطريقة خطأ « طريقة الأبجدية » [١]. وهى تقوم على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب (ألف ـ باء ـ تاء ـ ثاء ـ جيم . . إلى ياء) قراءة وكتابة .

فإذا تعلم الطفل حروف الهجاء بأسمائها وصورها ، بدأ فى ضم حرفين منفصلين لتتألف منهما كلمة ، فالألف تضم إلى الميم لتكوين كلمة (أم)، ثم ينتقل الطفل إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة مثل (وَزَنَ) مثلاً ، وهكذا يؤلف كلمات أطول ، فأطول ، ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة ، فطويلة .

وكان المعلم يعلم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة فيعلمهم ـ مثلاً ـ الباء مع الفتحة ، ثم مع الكسرة ، ثم مع الضمة ، ثم يعلمهم الشدة، والسكون وحروف المد ، والتنوين ، وأل الشمسية والقمرية . . إلخ .

---

(١) الترتيب الهجائى هو ترتيب اللغة العربية الذى به تُعَلَّم ، وعلى أساسه وضعت المعاجم العربية كلها ، ما عدا معجم « العين » الذى وضعه الخليل بن أحمد على أساس الترتيب الصوتى للحروف العربية . أما الترتيب الأبجدى فهو يعود إلى نظام الكتابة الفينيقية الذى اقتبسته بقية اللغات السامية الشقيقة للعربية فى الجزيرة العربية والشام والعراق قبل الإسلام . وقد كان مؤلفا من ست كلمات هى : أبجد ، هوز ، حطي ، كلمن ، سعفص ، قرشت. وعندما اقتبس العرب هذا النظام أضافوا الحروف العربية الناقصة فى كلمتين هما «ثخذ » و « ضظغ » .

ومما يساعد الأطفال على حفظ الحروف ، ضم مجموعات منها إلى بعضها فى كلام منظوم مثل قولهم :

صِفْ ذَا ثَنَا كم جادَ شخصٌ قد سَمَا   دُمْ طيباً زِدْ فِى تُقى ضَعْ ظَالماً

وقولهم :

طِبْ ثم صِلْ رحماً تَفُزْ ضف ذَا نعَمْ   دَعْ سُوءَ ظَنٍّ زُرْ شَرِيفاً لِلْكَرم

٢ـ الطريقة الصوتية :

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلاً من أسمائها بحيث ينطق بحروف الكلمة أولاً على انفراد مثل « زَ ـ رَ ـ عَ » ، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة ، وهو يتدرج فى ذلك . فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما وكسرا ، يبدأ المعلم فى تدريب الطفل على جمع صوتين فى مقطع واحد ، ثم ثلاثة أصوات .. إلخ . وهكذا حتى ينتهى إلى تأليف الكلمات من الأصوات ، ثم تأليف الجمل من الكلمات .

وكان التدريب على قراءة الكلمة يتم عادة على النحو الآتى : يدرب المعلم التلاميذ على ذكر صوت الحرف الأول من الكلمة متبوعاً بذكر حركة ضبطه (وَفتحة وَ)، ثم ينطق بالحرف الثانى بنفس الأسلوب (زَ فتحة زَ) ، ثم الحرف الثالث بنفس الأسلوب (نَ فتحة نَ) ، ثم يضم الحروف إلى بعضها البعض وتنتهى العملية بقراءة الكلمة من غير ذكر الأسماء الحروف التى تتألف منها(وَزَنَ).

وهذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية فى الأساس وهو البدء بالجزء ، وتخالفها فى أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف ، أما الطريقة الصوتية فترى أن تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل فى عملية تركيب الكلمة والنطق بها .

ومعظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين ، فكانوا يستخدمون اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمى ، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو نقطة البداية ، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها ؟

مزايا الطريقة التركيبية :

وللطريقة التركيبية مجموعة من المزايا أهمها ما يلى :

١ـ أنها لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها ، فالحروف الهجائية محدودة فى عددها ، وليس من الصعب حفظها والربط بينها وبين أصواتها .

٢ـ أنها تتفق مع المنطق ، حيث يحدث التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل ومن الحروف إلى الكلمات ، ثم إلى الجمل .

٣ـ أنه متى أتقن الطفل تعلم الحروف وأصواتها فإنه يستطيع أن يتعرف على جميع الكلمات لأنها تتألف من هذه الحروف ، وفى هذا توفير للوقت والجهد[1].

عيوب الطريقة التركيبية :

وللطريقة التركيبية عيوب كثيرة ، أهمها ما يلى :

١ـ أن أسماء الحروف الهجائية لا تعنى شيئا بالنسبة للطفل ، ولا ترتبط بأشياء لها معنى لديه ارتباطا طبيعيا . ولا أدل على ذلك من أننا نجد أن بعض الآباء حين يريدون التحدث حول أمر من الأمور لا يريدون لطفلهم الصغير فهمه ، يلجؤون إلى تهجى الكلمات دون نطقها ، فالطريقة الهجائية تحول دون الطفل ومعرفة الكلمة ومعناها .

٢ـ لا يستطيع الطفل تعلم القراءة بمجرد نطق أسماء حروف الكلمة ،إذ ينبغى أن يتوصل بطريقة ما إلى نطق الكلمة ككل ، وهذا ما ينبغى أن تنتهى إليه الطريقة الهجائية إذا أريد للتلميذ أن يتعلم القراءة . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لا نبدأ بالكلمة ونؤجل تهجيها إلى مرحلة تالية ؟ وتدل الدراسة النفسية لظاهرة الإدراك أن الكل سابق فى إدراكه على الجزء ، بل وأن الجزء يتحدد معناه من الكل الذى ينتمى إليه .

٣ـ الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة الهجائية ، قد يجيدون النطق بالكلمات لأنهم تعودوا أن يفحصوا بدقة عناصر الكلمة ، ولكنهم لا يهتمون بمعنى المقروء اهتماما كافيا، كما أن معدل سرعتهم فى القراءة منخفض جدا .

٤ـ تعانى الطريقة الصوتية من وجود كلمات تشتمل على صوت الحرف المتحرك ولكن رسمها مختلف ، مثال ذلك أن نطق كلمة « على » وهى حرف جر هو نفس نطق كلمة « علا » الفعل . ويلاحظ اختلاف العلاقة الدالة على الصوت من حيث الرسم وهذا يربك الطفل .

---

(١) انظر : محمود رشدى خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، مرجع سابق ، ص ١٥٠.

٥- إن نطق التلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التركيبية (هجائية كانت أو صوتية) مفكك ومجزأ ، فهم ينطقون الكلمة حرفا حرفا ، وقد يتحفظ التلاميذ فى قراءة الكلمة إذا لم تكن حروفها مشكولة ؛ وذلك لأنهم لا يسترشدون بمعنى الكلمة لينطقوا بها ، وإنما ينصرف اهتمامهم إلى كل جزء من أجزاء الكلمة على حدة ، كما يقرؤون الجملة كلمة كلمة .

٦ - إن الطريقة التركيبية تركز على اكتساب المهارات الآلية كأداة لتعليم التلميذ القراءة ، وليس فيها ما يرتبط بنموه ككل . وينبغى أن يرتبط النمو القرائى بنشاط التلميذ ، ولعبه مع أقرانه ، وما يقوم به من رحلات ، وما يمر به من خبرات شخصية، ولا يمكن أن يتحقق هذا الربط إذا كان التركيز على الحروف والأصوات ، أى على المهارات الجزئية الآلية وليس على الخبرة والمعنى .

الطريقة التحليلية (الكلية)

وهذه الطريقة تشتمل على عدة طرائق من أهمها : طريقة الكلمة ، وطريقة الجملة ، والطريقة المعدلة، وسوف نفصل القول فى كل طريقة من هذه الطرائق الثلاث فيما يلى :

١- طريقة الكلمة :

وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف ، أى أنها على عكس الطريقة التركيبية. وطريقة الكلمة فى أساسها طريقة (انظر وقل) . وهى تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عدداً من الكلمات أولا ، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملاً وقصصاً صغيرة مثل : يتعلم - التلميذ - عادل - دخل المدرسة . وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل « عادل دخل المدرسة » . ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية .

فطريقة الكلمة تبدأ بالكلمة ، ثم تجريد الكلمة إلى حروف ، ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة ، ومن الكلمات الجديدة ، تتكون الجمل القصيرة المناسبة. . وهكذا . . وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهى طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى فى تعليم التلميذ عملية القراءة .

٢ـ طريقة الجملة :

الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة . والمبدأ الذى نلاحظه فى تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات ، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ . ومن المسلم به أن مادة العقل هى الأفكار فى علاقاتها الكاملة ، وأن الفكرة هى وحدتها؛ ولذلك ينبغى أن نسلم بأن الجملة هى وحدة التعبير . والمبدأ الثانى هو أن أجزاء الشىء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل .

وعلى هذا فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل ، ولا يتحدد معناها تحديداً كاملاً إلا إذا انتظمت فى جملة .

وخطوات السير فى الدرس حسب هذه الطريقة هى كما يلى :

١ـ يبدأ المعلم المناقشة مع الأطفال حول صورة معينة ، ثم يؤلف الأطفال الجمل التى تناسب هذه الصورة ، ويختارون من هذه الجمل ما يكتب تحت هذه الصورة .

٢ـ ثم يبدؤون بعد ذلك فى التدرب على المزاوجة بين عدة جمل والصور التى تلائمها للتعرف عليها .

٣ـ فى هذه المرحلة يدرب التلاميذ على قراءة الجملة وفهم معناها دون ارتباطها بصورتها .

٤ـ وبعد أن يتعلم الطفل عدداً من الجمل ، يطلب منه أن يتعرف على كلمات مفردة واردة فى هذه الجمل .

٥ـ ثم يقوم المعلم بتجريد هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها ويدرب تلاميذه على نطقها وكتابتها .

٦ـ ثم يدربه بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف ، ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة . . وهكذا .

٧ـ بعد ذلك يمكن أن نقدم للتلميذ كتيبات يستطيع أن يقرأ فيها جملاً مشابهة وأن يتعرف على الكلمات الجديدة ، ويفهم معناها من خلال استخدام السياق .

مزايا الطريقة التحليلية :

ولهذه الطرائق الثلاث السابقة كثير من الأنصار، وبخاصة بين الأجيال الحديثة من المدرسين ، وهم يرون فيها كثيرا من المزايا . ومن أهم المزايا ما يأتى:

١ـ أنها تسهل عملية تعلم القراءة ؛ لأنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التى يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها .

٢ـ أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته .

٣ـ أن اهتمامها بالمعنى منذ البداية فى تعلم القراءة يكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى ، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة .

٤ـ أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق فى القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ وتعوده تعرف الكلمات من النظرة الأولى .

عيوب الطريقة التحليلية :

وبالرغم من هذه المزايا فلم تسلم هذه الطرائق من العيوب :

١ـ وأول هذه العيوب ، أنها تتطلب فى المعلم إعدادًا خاصاً ، وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسى وتطويعه ، كما أن المعلم لابد أن يكون عارفاً بالأسس التى تقوم عليها هذه الطرائق ، ومدرباً على تطبيقها .

٢ـ إنها لا تعنى عناية خاصة بالمهارات اللازمة للتعرف على الحروف ، وهذا يؤدى إلى عدم التعرف الكافى على الكلمات .

ولكن إذا فهمنا أن القراءة تتطلب الإدراك والاستبصار كمهارتين أساسيتين ، إذا فأى قصور فى التعرف على الكلمات والحروف يعتبر خطأ جسيما وعيبا فى تدريس هذه الطريقة لا فى الطريقة نفسها .

الأدوات والوسائل التى تعين فى تعليم القراءة للمبتدئين :

هناك وسائل كثيرة تعين فى عملية القراءة والكتابة للمبتدئين ، ومن أهم هذه الوسائل :

أولاً ـ البطاقات :

فالبطاقات من الوسائل الفعالة التى تساعد فى تعليم الأطفال : القراءة والكتابة ، وذلك من خلال مواقف وأنشطة فعالة ، ومشوقة . ومن أمثلتها :

١ـ بطاقات الأسماء :

وتكتب فيها أسماء الأطفال بحيث يكون لكل طفل ثلاث بطاقات ، يكتب

فى كل واحدة منهـا اسمه ثم يلصق واحدة مـن البطاقات الثلاث ، والثانيـة تبقى معـه، والثالثـة مع المعلم وتستـخدم هذه البطاقـات بطرق مختلفـة ،ويتم تدريب التلاميذ عليها كأن تختلط بطاقات الأطفـال ، ويتم التعرف عليها بواسطة التلاميذ بحيث يستخرج كل تلميذ بطاقته من بين البطاقات المختلفة .

٢ـ بطاقات أسماء الأشياء :

تكتب بطاقات بأسمـاء محتويات حجرة الدراسة ، أو بأسـماء الأشياء التى يعـرفهـا التلامـيذ ، كـالباب والشـباك والسـبورة . وتلصق كل بطاقـة على مسماها. ومـثل هذه البطاقات تساعد الأطفال على التـعرف على الكلمات والربط بين الأشياء وأسمائها.

٣ـ بطاقات تنفيذ الأوامر :

وهى بطاقات يكـتب عليها أوامـر ، مثل اجلس ، قف ، ارفع أصـبعك ، افتح الباب . . إلخ . يقرأ كل تلميذ بطاقته بطريقة صامتة ، ثم ينفذ ما جاء بها .

٤ـ بطاقات الكلمات والجمل المتماثلة :

وهى بطاقات مكـتوب فيـها كلمات وجـمل ، توزع على التلامـيذ ويكتب المعلم ، الكلمة أو الجـملة على السبورة ، وعـلى التلميذ أن يضـاهى بين البطاقة الموجودة معه وبين ما هو مكتوب على السبورة .

٥ـ بطاقات الأسئلة والأجوبة :

تكتب مجموعة من البطاقات بعدد تلاميذ الفصل . فى نصف هذه البطاقات أسئلة، وفى النصف الآخر إجابات عن هذه أسـئلة . وتوزع البطاقات بحيث يقرأ كل تلميـذ من التلاميذ الذين مـعهم أسئلة بطاقتـه ، ويرد عليه التلميـذ الذى معه بطاقة الإجابة الصحيحة على هذا السـؤال .

٦ـ بطاقات القصص القصيرة المجزأة :

وفى هذه البطاقات أجـزاء من قصة ، يطلب من كل تلميـذ أن يعيد ترتيب هذه البطاقات بحيث تكون القصة .

٧ ـ بطاقات القصة الناقصة :

وهى بطاقات كـتب على كل منها قصـة قصيـرة مجهولـة النهاية وعلى كل تلميذ أن يكمل القصة التى معه .

وللبطاقات عدة مزايا ، من أهمها :

(أ) حث التلاميذ على زيادة معدل سرعتهم فى القراءة .

(ب) مزج اللعب بالتعليم .

(جـ) التعليم عن طريق النشاط .

(د) التدريب على عـدد من المهارات الأساسيـة ، كالتعـرف على الكلمات والفهم وحسن الإلقاء وسلامة النطق ، وسلامة الهجاء ، وتنمية أساليب التعبير .

ثانيا ـ لوحات الخبرة :

سبق أن أوضحنا أن القراءة لابد أن تعـتمد على خبرات التلاميـذ فى اختيار مادتهـا . وأن نشاط التلامـيذ الذى يقـومون به من رحلات وزيارات أو مـشاهدة أفلام أو خلاف ذلك يجب أن تتكون منه مادة القراءة ، أى أن التلاميذ قد يدوّنون ما فعلوه فى ممارسة نشاط مـعين على لوحة من الورق المقوى ، وتسمى هذه لوحة الخبرة .

فقـد يقوم المدرس بعد زيارة متـحف أو حديقة ، بإلقـاء بعض الأسئلة عن هذه الزيارة ، بماذا تسمى ؟ وقـد يقول أحد التلاميـذ نسميهـا « زيارة إلى متحف العلوم » وقد يقول آخر نسميها « زيارة إلى حديقة الحيوان » ويقوم المدرس بتدوين ذلك . ويقوم التلاميذ بقراءته بعد ذلك .

ويجب أن يراعى فى هذا النشاط ما يأتى :

١ـ أن تسجل الجمل التى نطق بها التلاميذ كما هى قدر المستطاع .

٢ـ أن يراعى عند تدوين هذه الجمل أن تتكرر فـيها الكلمات المراد التعـرف عليها بقدر كـاف ،وألا تكون الكلمات الجديدة من الكثـرة بحيث تصبح فـوق طاقة التلاميذ .

٣ـ أن تكتب هذه الجـمل والكلمات بخـط النسخ الواضح ، وأن يتابع التـلاميـذ كتابتها بأبصارهم .

٤ـ أن تلصق على اللوحة صورة من اختيار الـتلاميذ تعبر عن الرحلة أو الزيارة أو النشاط الذى قام به التلاميذ .

ثالثاً ـ وسائل أخرى تعين على القراءة :

هناك أدوات ووسائل أخرى تعين فى تعليم القراءة ، وهى عبارة عن وسائل سمعية وبصرية كالصورة والأفلام والتسجيلات ، والرسوم البيانية والخرائط ، والكرة الأرضية ، والبرامج الإذاعية والمتلفزة . . إلخ . وفى استخدام هذه المعينات السمعية والبصرية يجب أن يراعى ما يأتى :

١ـ أن هذه الوسائل أدوات معينة فقط ، وأنها تساعد المدرس فى عمله ، ولكنها ليست بديلة له .

٢ـ أن هذه المعينات التى يستعين بها المدرس يجب أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ .

٣ـ أن تكون ميسرة ومتاحة ، ويسهل العثور عليها .

كتب القراءة فى المرحلة الابتدائية
والأسس التى تبنى عليها

الهدف من كتب القراءة ، هو اتاحة الفرصة لدى تلاميذ هذه المرحلة أن ينمو نموا كاملا شاملا . وأن تنمو لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة ، وأن يتدربوا على أهم مهاراتها التى هى التعرف على الكلمات والجمل ، والفهم الكامل الواعى لما يقرؤون .

ومن أهم أهداف هذه الكتب أيضا مساعدة التلاميذ على تكوين ثروتهم اللغوية التى تساعدهم وتيسر لهم عملية التعلم ، كما تفيدهم فى التعرف على مشكلات حياتهم ، وقضاء أوقات فراغهم بطريقة مفيدة وفعالة .

وإذا أريد لهذه الكتب أن تؤدى دورها بفعالية ، وأن تحقق الغرض منها ، فإنه يجب أن يراعى فيها ما يأتى :

أولا ـ من حيث المحتوى :

يجب أن يكون محتوى هذه الكتب مبنيًّا على خبرات وأنشطة التلاميذ ، وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم . وللوصول إلى هذا لابد من دراسة ميول واتجاهات التلاميذ فى هذه المرحلة ، للتعرف على مستوياتهم ، وما يشغلهم من القضايا ، وما يهتمون به منها ، كما يجب أن تكون الكتب واضحة ومزودة بالصور والرسومات الجميلة الملونة والجذابة التى تثير شوق التلاميذ إلى القراءة .

ثانيا ـ من حيث الأسلوب :

ينبغى أن يكون أسلوب الكتاب واضحا ، وأن يحتوى على مجموعة من الدروس ذات الجمل القصيرة المعبرة عن خبرات مر بها التلاميذ فى حياتهم ، كما ينبغى أن يتجنب الكتاب أسلوب التقرير ، وأن يكون متنوعا فى أسلوبه ، كما يجب أن تكون وقائع القصص واضحة ومشوقة وبعيدة عن التعقيد .

ثالثا ـ من حيث المفردات :

ينبغى أن تراعى كتب القراءة معدل تقديم المفردات الجديدة ، وتكرارها بالطريقة التى تكفل تثبيتها ، وبحيث تساعد على فهم الجمل المركبة ، والقصص. وهنا يجدر القول بأن الصفحة يجب ألا تزيد الكلمات الجديدة فيها عن كلمتين أو ثلاثة على الأكثر ، وأن تتكرر هذه الكلمات بما لا يقل عن ١٥ مرة بعد تقديمها لأول مرة . وينبغى هنا أن ندرك أن الإكثار من الكلمات الجديدة بما يفوق طاقة التلميذ يصرفه عن المعنى والاهتمام به .

رابعا ـ الخط والصور :

يجب أن يكون الخط الذى كتب به الكتاب مناسبا بالقدر الذى يلائم الأطفال ويساعدهم على التعرف على الكلمات والجمل ، أما بالنسبة للصور فيجب أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس بحيث يدرك التلميذ المعنى مستعينا بالصورة . والصور الملونة أكثر إثارة وجاذبية بالنسبة للتلميذ عن الصورة غير الملونة.

مراحل التدرج فى القراءة :

هذا، ويجب أن تتدرج كتب القراءة من السهولة إلى الصعوبة بالقدر الذى يتناسب مع قدرات التلاميذ فى كل مرحلة من مراحل النمو القرائى .

وهذه المراحل كما يأتى :

١ـ مرحلة الاستعداد للقراءة :

هذه هى المرحلة التى تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، وفى هذه المرحلة يكتسب التلاميذ الخبرات المباشرة ، ويتلقون التدريبات التى تعدهم وتثير شغفهم إلى تعلم القراءة .

إن القـدرة على فهم الكلام المسموع ، والكفاية فـى استـخدام اللغـة فى التحدث دليل على استعـداد الطفل للقراءة . ولا شك أن الأسرة تلعب دورا هاما فى هذا المجـال ، كمـا أن برنامج دور الحـضانة ومـا يقـدمه من أنشطة وقـصص وحكايات مناسـبة ينمى أيضا هذا الاستعداد ، كـما أن نشاط الطـفل اللغوى فى المنزل وإشـراك أبويه له فى الحديث والمناقـشة ، والخـروج من العزلة ، وبالتـالى الاستعداد للقراءة .

وهناك مجموعة من التدريبات ينبغى تعليمها للأطفال فى هذه المرحلة .

ومن هذه التدريبات ما يأتى :

أ - التدريب على إدراك الألوان والتمييز بينها . والتدريب المفيد هو الذى يقوم فيه الطفل بدور فـعال ، كـأن يأتى بألوان مخـتلفـة ويقوم بتلوين صـور وأشكال بنفسه. وهناك كتب وكراسات معدة لهذا الغرض .

ب - أن يشجع الأطفال على وصف الصور والأشكال بالحديث عنـها أو محاكاتها بالرسم .

جـ - أن يدرب الأطفـال على القـراءة من اليـمين إلى الشـمـال ، وهذا يسـتلزم تدريبهم على الاتجاهات المختلفة أولا .

د - ينبـغى تعويـد الطفل على أهميـة الحـصول على الكـتاب ، بأن يأخـذه والده إلى المكتبات ، ودور عرض الكتب، ليختار منها ما يناسبه وأن يقرأ لهم هذه الكتب .

٢ـ مرحلة قراءة مادة مبسطة :

وفى هذه المرحلة نبـدأ فيهـا بتعليم التلامـيذ مهـارتى التعرف عـلى الكلمة وفهمها والتعرف على الجملة وفـهمها ، والتعرف على الحروف وتجريدها ، وذلك فى بداية المدرسة الابتدائية .

٣ـ مرحلة التقدم السريع :

وقد تمتد هذه المرحلة إلى السنة الرابعة من المدرسة الابتدائية ويحقق التلاميذ خلالها تقـدما سريعا فى مهـارتى التعرف والفهم فى القراءة عـموما ، والنطق فى القراءة الجهرية .

٤ـ مرحلة القراءة الواسعة :

وهذه المرحلة تمتد من السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوى ، حيث تتسع مجالات القراءة عند الأطفال لتشمل بعض المواد المبسطة الشائعة بين الكبار ، وبعض المشكلات الاجتماعية التى يدركها تلاميذ هذه المرحلة .

أخطاء التلاميذ فى القراءة وطرق إصلاحها :

يتعرض التلاميذ لبعض الأخطاء فى القراءة ، وعلى المدرس أن يتعرف على هذه الأخطاء ، ليستطيع القيام بتشخيصها ، ثم علاجها بالشكل الذى يتلاءم مع كل خطأ . وفيما يلى بعض الأخطاء التى تحدث من تلاميذ المرحلة الابتدائية :

١ـ صعوبة الكلمات الجديدة :

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى التلاميذ داخل الدرس ،وأن يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصور والرسوم. . إلخ .

وهناك صعوبات خاصة باللغة العربية نفسها . ومن أهم هذه الصعوبات :

أ ـ تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله فى أول الكلمة وفى وسطها وفى آخرها مثل (الكاف والعين) .

ب ـ تشابه كثير من الحروف ، مثل (ج ـ ح ـ خ) ، (ب ـ ت ـ ث).

جـ ـ تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط ـ ت)، (س ـ ص)، (ذ ـ ظ).

د ـ الحروف التى تكتب ولا تنطق ، والحروف التى تنطق ولا تكتب .

٢ـ عجز التلميذ عن أداء المعنى :

قد يكون ذلك راجعا إلى عدم معرفة التلميذ ، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهى . وهنا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل منقوطة ، وفواصل بدون نقط . وأن يدرب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة ، وألا يتوقف إلا عند الفاصل أو فى نهاية الجملة . وهنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيد ، وجمل قصيرة ، وأن تكون خالية من الجمل الاعتراضية، والاستطراد كما سبق القول .

٣ـ تكرار الكلمة الواحدة كثيراً :

وقد يكون هذا راجعا إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها ، أو إلى اضطراب فى حركة العين . ويمكن علاج هذا عن طريق إيضاح المعانى وتدريبه على قراءة المواد السهلة ذات المعانى الواضحة لديه .

٤ـ الإبدال :

كأن يضع التلميذ حرفاً مكان آخر بأن يقرأ كلمة (يعفو) (يفعو) بوضع الفاء مكان العين وهكذا . ومما يساعد على علاج هذا ، أن تكون المادة المقروءة سهلة بالنسبة للتلاميذ ، بحيث يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات وفهم معانيها من السياق ، كما يعالج هذا أيضا عن طريق تنمية مهارة الفهم والاستبصار .

٥ـ القلب :

وينشأ عن وضع كلمة مكان كلمة أخرى ، كأن يقرأ التلميذ مثلاً : « على عزم أهل القدر تأتى العزائم » بدلاً من « على قدر أهل العزم تأتى العزائم » . وقد يكون ذلك لتفاوت الكلمات والأصوات التى تتألف منها الجملة حسب أهميتها عند القارئ ، فالكلمات ذات الأثر الأكبر عند الطفل تسبق الأخرى أحيانا . وعلاج ذلك يكون بالتأنى فى القراءة وتأمل المعنى .

٦ـ الحذف :

قد يقرأ التلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة . وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار ، أو السرعة ، أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر عن الكلمة المحذوفة . ولعلاج هذا الخطأ ، يجب تدريب التلميذ على التأنى فى القراءة والتدرب على الفهم ، والدقة فى القراءة .

٧ـ القراءة المتقطعة :

ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم ، أو عدم الفهم الكامل للمقروء ، وعلاج ذلك يكون بتدريب الأطفال على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة والوقوف عند الفواصل والنقط . ويساعد على هذا أيضا ، أن تكون مادة القراءة سهلة بالنسبة للتلميذ ومكتوبة بطريقة صحيحة .

تحضير الدرس وخطوات السير فيه :

إن درس القراءة لا يبدأ فى حجرة الدراسة أمام التلاميذ ، وإنما يكون قد بدأ قبل ذلك - مع المدرس الجاد - بيوم أو أكثر ، فقبل تنفيذ الدرس فى حجرة الدراسة تكون هناك مرحلة تخطيطية ، حيث يجلس المدرس مع نفسه يقرأ الدرس قراءة متأنية ، ويفكر فيه وفى كل جزئياته ، وربما استشار فى ذلك بعض المراجع والمعاجم لتفسير ما غمض عليه من التراكيب والمعانى وغير ذلك .

تحضير الدرس :

وفى مرحلة التخطيط هذه يضع المدرس خطة الدرس بعد دراسته وفهمه . وخطة الدرس هى ما نعبر عنه عادة بعبارة « تحضير الدرس » فى كراسة التحضير. وتحضير الدرس يجب أن يكون صورة واقعية لما سيقوم به المدرس بالفعل فى الفصل الدراسى . وفى تصورنا أن تحضير درس القراءة فى كراسة التحضير يمكن أن يكون بالصورة التالية: (انظر درس القراءة المرفق وطريقة تحضيره) .

أولا - الأهداف :

تحت عنوان الأهداف يحدد المدرس الأهداف التى يتوقع تحقيقها فى تلاميذه نتيجة لتناوله لهذا الدرس معهم . وهنا لابد من أن تكون هذه الأهداف واضحة ، وواقعية ، وإجرائية ، وفى متناول قدرات التلاميذ ، كما يجب أن تكون مما يمكن ملاحظة مدى تحقيقها ، ومما يمكن قياس مدى ما تحقق منها . وهذا هو معنى كونها إجرائية . ومن هنا فإننا لا نرى أى معنى لما درجنا على كتابته عادة فى بداية تحضيرنا لدروسنا تحت عنوان : تمهيد ، أو مقدمة ؛ لأن مثل هذه المقدمات لا تعنى - عادة - شيئا ذا معنى على الإطلاق فى بداية كراسة التحضير ، وإنما موقعها الحقيقى هو بداية السير فى الدرس ، كما سنرى حالا .

ثانيا - المحتوى :

تحت هذا العنوان يكتب المدرس ما يلى :

١- الأفكار الرئيسية فى الدرس .

٢- المشكلات المعنوية، واللغوية، والجمالية، والنقدية الموجودة فى الدرس.

٣- المبادئ والقيم التى يمكن الاستفادة منها فى هذا الدرس .

وهنا يجب أن ننبه إلى أن المحتوى الذى يكتب فى كراسة التحضير لا يعنى نقل ما كتب فى كتاب القراءة إلى كراسة التحضير ، فإن هذا لا يجب أن يحدث على الإطلاق ، وإنما المقصود هنا هو تحديد الأفكار الهامة ، والمشاكل الرئيسية التى يتم من خلالها تناول تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها . وهذا يعنى أن الأهداف التى حددها المدرس لنفسه فى كراسة التحضير يجب أن تظل نصب عينيه عند التحضير للدرس وعند تناوله له مع التلاميذ فى حجرة الدراسة أيضا .

ثالثا ـ طريقة السير فى الدرس :

تحت هذا العنوان يكتب المدرس الخطوات التى سوف يتبعها بالفعل فى تناوله لهذا الدرس داخل حجرة الدراسة . وفى نظرى أن هذه الخطوات كالتالى :

١ ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة التى يرجو الإجابة عنها، وبذلك تتحقق أهداف الدرس.
٢ ـ القراءة الجهرية لأفكار الدرس فكرة فكرة، أو لفقراته فقرة فقرة، مع مناقشة المفردات الصعبة.
٣ ـ القراءة الصامتة للدرس، ثم تحليل وتفسير ونقد وتقويم الأفكار.
٤ ـ التقويم.

وسوف أقوم بمناقشة هذه الخطوات خطوة خطوة عندما نتعرض لطريقة تدريس القراءة بعد قليل .

رابعا ـ التقويم :

وتحت هذا العنوان يكتب المدرس مجموعة من الأسئلة التى تكشف الإجابة عنها مدى ما تحقق من الأهداف السابقة . ويلاحظ أن هذه الأسئلة ليس من الضرورى أن تأتى فى التنفيذ الفعلى للدرس داخل حجرة الدراسة فى نهاية الدرس، فهذه الأسئلة يمكن أن يسألها المدرس للتلاميذ أثناء تناوله للدرس ، ويمكن أن يسألها التلاميذ أنفسهم ويجيبون عنها بأنفسهم أو يجيب عنها المدرس إذا عجز التلاميذ عن الإجابة عنها ، وقد يخصص المدرس تحت عنوان التقويم بعض الأسئلة التى سيجيب عنها الطلاب داخل حجرة الدراسة وبعضها الآخر الذى سيجيبون عنها فى دفاتر الواجبات المنزلية .

درس مختار من دروس القراءة :

الشخصية المسلمة

يريد الإسلام من المسلم أن يكون قويا فى رأيـه وتفكيره وفى قوله وعمله ، قوة تدل على استقلال فى العلم والفهم والعزم ، وتنبع من البصيرة والهدى لا من العناد والاستبداد .

والمسلم ذكـرا كان أم أنثى لا يـجوز أن يكون إمَّـعة يندفع وراء كـل تيار ، ويسير فى آثار كل ركب ؛ لأن الله حين كرمه بالإسلام كلفه أن يوجه البشرية إلى طريق الخير ، وأن يأخـذ بيد الإنسانية إلى منهاج الهـدى والرشاد والمودة والصدق والخلق الفاضل .

نعم ،إن المسلم لا يكون إمَّعةً يستمع لكل ناعق ، وينخدع بكل بارق ؛ لأن كتاب الله وسنة رسول الله قد جعلا مـن المسلم داعية إلى الله ، فهو صاحب دين قوى سوى، فيه العلم واليقين ، وفيه العـقل والوجدان ، وفيه محبة الخلق وطاعة الخالق .

دين ينهى عن التقلـيد الأعمى والاتباع المنقاد ، ويدعو إلى التـدبر والتفكير السليم الذى يميز بين الحق والباطل ، وبين الهدى والضلال .

لقد نعى القرآن على المشركين تقليدهـم الأعمى لآبائهم فقال تعالى يتحدث عنـهم: ﴿ قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴿٧٤﴾ ﴾ [الشعراء] وهذا رسـول الله صلى الله عليـه وسلم يقول للمسلمين : « لا يكن أحـدكم إمعة، يقول : إن أحسن الناس أحسنت. وإن أساءوا أسأت . ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا أن تجتنبوا إساءتهم».

فليعتبر بهذا الحديث كل شاب ينـخدع بأعمال الأجانب وأخلاقهم ، ويسير فى آثارهم ، ولو أوردوه الـهلكة . وليجـعل رائده فى حياته عـقله المستنـير ودينه القويم .

نموذج لتحضير نص القراءة السابق :

التاريخ   الموضوع : قراءة   الحصة والصف

« الشخصية المسلمة »

أولا ـ الأهداف :

١ـ أن يفهم التلاميذ معنى أن يكون المسلم قويا .

٢ـ أن يدرك التلاميذ معنى أن المسلم شخصية مستقلة وليس إمعة، وأسباب ذلك.

٣ـ أن يقتنع التلاميذ بأن الشخصية المسلمة لا تقلد التقليد الأعمى .

٤ـ أن يصير التلاميذ قادرين على تقويم بعض عبارات الدرس .

ثانيا ـ الأفكار الرئيسية :

١ـ الشخصية المسلمة شخصية قوية .

٢ـ الشخصية المسلمة شخصية مستقلة .

٣ـ الشخصية المسلمة مؤمنة بمنهج الله وحده ، وغير مقلدة .

٤ـ تحليل وتفسير وتقويم بعض التعابير .

ثالثا ـ طريقة السير فى الدرس :

١ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس والتى سيجاب عنها خلال المناقشة .

٢ـ قراءة الدرس قراءة صامتة، يعقبها:

أ ـ معالجة بعض المفردات الصعبة .

ب ـ استنباط الفكرة العامة .

جـ ـ استنباط الأفكار الرئيسية .

٣ـ قراءة الدرس قراءة جهرية فقرة بعد فقرة ، يعقبها :

أ ـ تحليل وتفسير للجزئيات فى علاقاتها بالكليات .

ب ـ استنباط المبادئ والقيم وصلتها بالحياة .

جـ ـ نقد وتقويم النص المقروء .

رابعا ـ التقويم :

١ـ تقويم بنائى : يتم خلال المناقشة المستمرة أثناء الدرس .

٢ـ تقويم ختامى :

أ ـ حل الأسئلة رقم ١ ، ٣، ٥ فى نهاية الدرس .

ب ـ حل الأسئلة رقم ٢، ٤ فى كراسة الواجب .

طريقة السير فى الدرس داخل حجرة الدراسة:

هنا يجدر أن نبادر بالقول بأنه لا توجد طريقة مثلى لتدريس القراءة أو غيرها من فنون اللغة، وإنما توجد خطوط عريضة تمثل اتجاها عاما لطريقة تدريس القراءة. وهذه الخطوط العريضة فى رأينا كما يلى:

أولا: التمهيد للدرس

عندما يدخل المدرس حجرة الدراسة يلقى السلام على تلاميذه، ويسم الله، ويحدد موضوع الدرس، ويمهد له بإلقاء مجموعة الأسئلة التى ينبغى أن يجيب عنها خلال المعالجة والمتصلة بأهداف الدرس، ثم يطلب من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة المطلوبة.

ثانيا: قراءة الدرس قراءة جهرية

تأتى القراءة الجهرية للنص كخطوة تالية للتمهيد للدرس. وهنا يقسم المدرس النص إلى أفكار رئيسية، أو إلى فقرات، إن كانت كل فقرة تحمل فكرة، فالمهم هنا وحدة الفكرة فى التقسيم فى القراءات الجهرية.

فى التدريب على القراءة الجهرية، يبدأ المدرس بقراءة كل فقرة على حدة قراءة نموذجية تتسم بالوضوح؛ وإخراج الحروف من مخارجها؛ والضبط بالشكل؛ وملاحظة علامات الترقيم أثناء القراءة؛ وتمثيل المعنى؛ أى تلوين الصوت بما يتفق مع المعانى المقروءة دون تكلف.

ثم يقرأ التلاميذ الفقرة بعد ذلك واحدًا تلو الآخر، فإذا أخطأ التلميذ فى القراءة أوقفه المعلم فى نهاية الجملة، وصوب له الخطأ، مع مناقشة السبب فى التصويب، وربطه بقاعدته النحوية، ويستمر التدريب بعد ذلك إلى أن تنتهى الفقرة التى تحمل الفكرة، ثم التى تليها... وهكذا إلى أن ينتهى التدريب على النص كله.

وتوظف القراءة الجهرية فى إيضاح ما يأتى:

- مناقشة الألفاظ والتراكيب الصعبة على التلاميذ.
- التحدث عن كاتب النص نثرا كان أم شعرًا.
- مناقشة عنوان النص وأفكاره الرئيسية.

ثالثا: القراءة الصامتة

تبدأ القراءة الصامتة بعد الانتهاء من تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية؛ أى بعد التيقن من أن التلاميذ لن يخطئوا فى قراءتهم الصامتة بعد تدريبهم على القراءة السليمة بطريقة جهرية.

بعد أن ينتهى التلاميذ من قراءة النص قراءة صامتة، تبدأ مرحلة المناقشة والحوار، وتحليل وتفسير الأفكار والمعانى وربطها بالخبرات السابقة وبالقراءة الحرة، ولا بأس من نقد وتقويم الأفكار المكتوبة بالقدر الذى يناسب المتعلمين فى المرحلة التى يمرون بها.

ومن الجدير بالذكر الوقوف عند العبارات والجمل والصياغات الجميلة فى مبناها وفى معناها، وبيان أوجه الجمال والإبداع فيها؛ فتذوق الجمال ضرورى لبناء الخيال المبدع والشعور الجميل.

وخلال المعالجة بمختلف أنواعها يستخدم المعلم ما شاء من الوسائل والمعينات المناسبة سواء كانت متوافرة بالمدرسة، أم كانت من صنع التلاميذ أنفسهم، أم كانت متوافرة فى مفردات البيئة المحيطة بالمدرسة والتلاميذ.

رابعا: التقويم

وللتقويم وسائل كثيرة منها:

١ ـ الملاحظة، أى ملاحظة المدرس لأداء تلاميذه أثناء القراءة والمناقشة.

٢ ـ الأسئلة، وهى إما أن تكون من المدرس للتلاميذ، وإما أن تكون أسئلة من التلاميذ إلى بعضهم البعض، أو من التلاميذ إلى المدرس. ولكن المهم فى هذه الأسئلة كلها أن تكون شاملة لأهداف الدرس.

٣ ـ تمثيل بعض المواقف التى يمكن تمثيلها أو عمل حوار حولها.

٤ ـ تلخيص أفكار الدرس أو إعطاء تقرير عنه كلاما أو كتابة.

وهنا يجدر بنا ملاحظة ثلاثة أمور:

الأمر الأول: هو أن التقويم ـ وإن جاء متأخرا فى الترتيب ـ إلا أن عملية مستمرة من أول الدرس إلى آخره، فالمدرس الذى يرجئ التقويم حتى نهاية الدرس، هو مدرس مخطئ، وربما يضل الطريق ويبتعد عن الأهداف المرجوة ولكنه قد يدرك ذلك متأخرا. ومن هنا يجب أن يبدأ التقويم مع بداية الدرس وينتهى معه.

الأمر الثانى : أن الدرس لا يجب أن ينتهى دون إثارة رغبة التلاميذ نحو مزيد من القراءة عنه ، أو عن بعض الأفكار التى أثارها ، أو الكشف عن بعض المعانى الغامضـة . وهنا يجب أن يكون لدى المدرس معرفـة ببعض الكتب والمراجع التى يمكن أن يهدى التلاميذ إليها حتى تستمر عـملية القراءة ويتعود التلاميذ على مهارة القراءة فى المراجع والبحث ، وحل المشكلات عن طريق القراءة .

الأمر الثالث: أن درس القراءة يجب أن يحبب التلاميذ فى ارتياد المكتبات ، وصحبة الكتاب ، وألفة الصحيفة والمجلة .

أهمية القراءة فى النمو اللغوى عند الأطفال :

يعتبر النمـو اللغوى عند الأطفال محصلة لعاملـين هما : النضج والخبرة . أما بالنسبـة للنضج الداخلى للإنسان فهذا يختلف ـ إلى حـد ما ـ من شخص إلى آخر . وبالنسـبة للخبـرة ، فلا شك أن كل طفل يعـيش فى بيئة خـاصة به تزوده بالخبرات الغنية أو بالخبرات الفقيرة ، كل حسب ظروفه . وبناء على ذلك يختلف الأطفـال فى نموهم اللغوى حـتى ولو مروا بنفس الخـبرات داخل المدرسـة وذلك لاختلاف بيئاتهم ومدى نضجهم .

يولد الطفل وهو كالصفحة البيـضاء ، وما إن يجف الماء فى أذنيه حتى يبدأ فى تلقى أول الأصوات عن طريق أذنيـه ، ثم يستخـدم عينيه مع أذنيه فـيربط بين الصوت والصورة ، وبين الصوت والحركة ، وبين الصوت والعمل ، ويستعين فى ذلك بكل حواسه الأخـرى ، وينمو لديه أول المعانى بأصواتها . وفى نهـاية عامه الأول تقـريباً يبـدأ فى نطق أولى الكلمـات ، وهى عادة مـا تكون أسمـاء هؤلاء المقربـين إليه الذين يقـضون له حـاجاته الأسـاسية ، فـيبـدأ فى نطق اسم الأم ، فالأب، فـالإخوة . . وهكذا ، تنمو ثروته اللفظـية رويدا رويدا إلى أن يصل إلى موعد التحاقه بالمدرسة ،وهنا يكون قد اكتسب قدرا لا بأس به من الألفاظ والمعانى التى يستخدمها فى حديثه .

ويتـعلم الطفل القراءة عندمـا يصـير قـادرا على الربط بين الرموز المكتـوبة والخبرات التى مر بها فى حياته ، ولغة الحـديث التى يستخدمها . ثم يكتسب بعد ذلك القـدرة على الكتابة ، ومـا تحتـاج إليه من إلمام بالهـجاء . وينمـو كل ذلك اعتماداً على قدرة الطفل على الفهم للمواد القرائية التى تقدم له .

ويتزايد المحصول اللغوى بسرعة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، ثم يأخذ فى الإبطاء بعد ذلك . وقد تبين من البحوث أن المحصول اللغوى للأطفال يتزايد من ثلاث كلمات فى السنة الأولى من العمر إلى ٢٧٢ كلمة فى السنة الثانية، ثم إلى ٨٩٦ كلمة فى السنة الثالثة ، ثم إلى ١٥٥٠ كلمة فى السنة الرابعة ثم إلى ٢٠٧٢ فى السنة الخامسة ، ثم إلى ٢٥٦٢ فى السنة السادسة . وهذا هو الحجم التقريبى للغة الطفل عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية .

وكلمات الطفل الأولى تكون جملا كاملة بذاتها فى البداية وهو يضيف إليها المعنى بطرق مختلفة كالإشارات المصاحبة .وبتقدم الطفل فى العمر يزداد طول الجملة لديه رويدا رويدا إلى أن تصل إلى خمس كلمات عند دخوله مدرسة الروضة .

وهناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال تبعا لبيئاتهم ، فهناك علاقة بين لغة الطفل ومهنة الأبوين ، واللغة التى يستخدمها أفراد الأسرة عموما ، فالمستوى الاجتماعى والاقتصادى والتعليمى له علاقة كبيرة بمستوى لغة الطفل الذى يأتى من بيئة اجتماعية وثقافية غنية ، تكون لغته وثروته اللفظية أكبر من هذا الذى يأتى من بيئة فقيرة اجتماعيا وثقافيا . وبالطبع يكون لكل هذا انعكاساته على قدرة الطفل على القراءة والانطلاق فيها فى المدرسة .

والاستماع - فى الحقيقة - مهارة لغوية أساسية فى تعليم القراءة ، وما لم يكن الأطفال قادرين على الاستماع فإنهم سيكونون غير قادرين على الكلام ، وبالتالى لن يكونوا قادرين على القراءة ؛ ولهذا يتأخر الكلام لدى الأطفال ذوى السمع الضعيف ، والدليل على ذلك حالات الصمم وما يتبعها من عجز فى الكلام وفى القراءة .

وقد أضاف الباحثون إلى ما سبق ، بعض العوامل الأخرى المؤثرة فى النمو اللغوى ومنها : الغذاء الجيد ، والصحة الجيدة ، والإفرازات الغددية ، وسلامة الجهاز العصبى ، والجهاز الحسى الحركى التى تمكن الطفل من استقبال المثيرات ، وإرسال الاستجابات ، وسلامة اللوز والجيوب الأنفية ... وغيرها .

أما الذكاء : وهو القدرة العقلية العامة ، فإنه ذو أثر فى النمو اللغوى عند الطفل وفى تكيفه الشخصى ، ولقد ذكرت الدراسات أن هناك معاملاً إيجابيا بين نسب الذكاء وعدد الكلمات لدى الطفل فى سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية مباشرة .

وسائل تنمية الميل إلى القراءة :

تستطيع الأسرة والمدرسة ـ بناء على مـا تقدم ـ أن تنمى الميل إلى القراءة عن طريق بناء المواقف التى ترغب الأطفـال فى القراءة وتشجـعهم عليـها ، ومن أهم هذه المواقف والوسائل ما يأتى :

١ـ أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيا .

٢ـ أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للطفل فى كل مرحلة من مراحل حياته .

٣ـ أن يكون هناك مجـال للحوار عن الكتب وعن القضايا التى تثـيرها الكتب بين الأبوين وأن يشركا الأطفال فى هذا الحوار .

٤ـ أن يكون هناك مجال لقص القصص وحكاية النوادر . وكذلك قراءة الأناشيد، وأى مواد قرائيـة أخرى جيدة . ويجب أن يتم كل هذا دون افتـعال للمواقف بحيث لا يشعر الأطفال أن هذا يخطط لهم من أجل أن يقرؤوا .

وتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والفرص المناسبة التى تشجع الأطفال على القراءة، ومن بين هذه الظروف ما يأتى :

١ـ عمل مكتـبة للفصل ، بحـيث تحتوى على كتـب ومجلات مناسبـة من حيث المحتوى والأسلوب والصور ، وأن تكون كثيرة ومـتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه .

٢ـ أن تخصص حـصص للقراءة الحرة، حيث يتـاح للتلاميذ حـرية كاملة فى أن ينتقوا الكتب التى يميلون إلى قراءتها ، وأن تكون هناك مساعدة من المدرس إذا ما طلب التلميذ ذلك .

٣ـ أن تقام جماعات للقراءة بحـيث يتنافس أعضاؤها على الفوز بجائزة القراءة ، ولا بأس من أن يعـرض بعض أعضـاء هذه الجماعـات بعض ما قـرؤوه على زملائهم ، ويدار حوار ونقاش فى الفصل فى هذا الموضوع .

٤ـ عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التى يحب شراءها وقراءتها .

٥ـ عمل صـحف مدرسية يعـرض فيها التـلاميذ بعض قراءاتهم ، وإنتـاجهم من القصص والحكايات والنوادر والمواقف . . إلخ .



الفصل السادس

تدريس الأدب

- مفهوم الأدب فى التصور الإسلامى.
- خصائص الأدب فى التصور الإسلامى.
- منهج تدريس النصوص وتدريسه.
- معايير الأدب فى التصور الإسلامى.
- منهج دراسة الأدب ومشكلاته.
- تحضير درس النصوص وتدريسه.





الأدب فى التصور الإسلامى

مفهوم الأدب :

للأدب معنيـان : معنى عـام ، وآخر خاص ، والمعنـى العام للأدب ، هو الإنتاج الفكرى العام للأمة ، فأدب أمة معـينة يعنى كل ما أنتجه أبناء هذه الأمة فى شتى ضـروب العلم والمعرفة ، سـواء كان ذلك فى السيـاسة أو الاقتـصاد أو الاجتمـاع أو التربية أو التاريخ أو الطـب أو الرياضيات أو غير ذلـك من مجالات المعرفة الإنسانية .

أمـا الأدب بمعناه الخـاص فهـو «التـعبيـر عن تجـربة شعـورية فى صـورة مـوحيـة»[1]. أو هو « تعبير مـوح عن قيم حية ينفعل بها ضـمير الفنان. . هذه القيم. . تنبثق عن تصـور معين للحياة والارتباط فيـها بين الإنسان والكون ، وبين بعض الإنســان وبعض»[2]. ولا يختلف التـعريفان إلا فى الإضافـة الأخيرة من التعريف الثانى .

فكلمة « تعبير » تصور لنا طبيعة العمل ونوعه ، وهو أنه عمل تعبيرى ، و«تجربة شعورية» تبين لنا مادته وموضوعه، و«صورة موحية» تحدد لنا شروطه وغاياته.

« فالتجربة الشـعورية » هى العنصر الذى يدفع إلى التعبيـر ، ولكنها بذاتها ليست هى العمل الأدبي، لأنها ما دامت مـضمرة فى النفس ، لم تظهر فى صورة لفظية معينة، فهى إحساس أو انفعـال لا يتحقق به وجوه العمل الأدبى . ويشترط فى هذه التجـربة أن تكون واضحة لدى صاحـبها ، وأن يتعاون فكره وخـياله فى ترتيب عناصرها وتنسـيقها . وأن يكون مـقتنعا بها صـادقا فى التعبـير عنها. وأن يكون وراءها مغزى يفيد الحياة ويضيف شيئا إليها .

والتعبـير فى اللغة ، يشمل كل صورة لفظـية ذات دلالة . ولكنه لا يصبح عملا أدبـيا إلا حين يتناول « تجربة شعـورية » معينة . وعلى هذا فمـجرد وصف ظاهرة طبيعية، أو حقيقة علمية وصفـا علميا بحتا ، ليس عملا أدبيا ، مهما تكن صيغة التعبير فصيحة ومستكملة لشروط التعبير ، أما التعبير عن الانفعال الوجدانى بهذه الحقيقة فهو عمل أدبى ، لأنه تصوير لتجربة شعورية .

---

(١) سيـد قطب : النقد الأدبى : أصـوله ومناهجـه ، ط ٥ ، دار الشروق، القاهرة، بـيروت، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٧م ، ص١١.

(٢) سيد قطب : فى التاريخ فكرة ومنهاج ، ط ٧ ، القاهرة ، بيروت ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م ، ص ٢٢.

لكن التعبير عن التجربة الشعورية ، لا يقصد به مجرد التعبير ، بل رسم صورة لفظية موحية ، مثيرة للانفعال الوجدانى فى نفوس الآخرين . وهذا من أهم صفاته وغاياته (١).

على أن تعبير الأديب أو الفنان ـ فالأدب لون من ألوان الفنون الجميلة ـ عن التجربة الشعورية ، هو ـ فى الواقع ـ تعبير عن قيم هذا الأديب ، وعن تصوره لحقيقة الألوهية ، وحقيقة الكون ، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان من حيث مركزه فى الكون، ووظيفته فى الحياة ، وتعبير عن تصوره أيضا لطبيعة العلاقات والارتباطات بين هذه الحقائق جميعا .

ومن العبث محاولة تجريد الآداب أو الفنون العامة من القيم التى تحاول التعبير عنها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . ومن العبث أيضا محاولة فصل قيم الفنان التى يعبر عنها فى أدبه عن تصوره الكلى للكون والإنسان والحياة ، فلكل فنان تصوره الخاص الذى يحدد قيم الحياة فى نظره، ويلون أدبه وفنه، سواء كان يشعر بذلك أو لا يشعر (٢).

مفهوم الأدب الإسلامي:

إذا كان الأدب – كما سبق أن رأينا – هو تعبير موح عن تجربة شعورية ، أو عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان ، وأن هذه القيم تنبثق عن تصور الأديب للكون والإنسان والحياة ولطبيعة العلاقات والارتباطات بينها . وإذا كان للإسلام تصور معين للكون والإنسان والحياة ، تنبثق عنه قيم خاصة به ، فمن الطبيعى أن يكون التعبير الأدبى والفنى عن هذه القيم ذا لون خاص مختلف اختلافا بينا عن التعبير الأدبى والفنى الذى يصدر عن تصور غير إسلامى .

وعلى هذا فإنه إذا ادعى أديب أو فنان مسلم « أنه مشبّع الضمير والوجدان بالتصور الإسلامى ، ثم تخلف أدبه عن أن يكون تعبيرا عن ذلك التصور ، عاجزا عن التوافق والانسجام معه ، فإن الأمر لا يعدو ـ ساعتئذ شيئا من اثنين : إما أنه غير صادق فيما يدعيه من تشرب وتشبع بالتصور الإسلامى المذكور ، وإما أن يكون سيئ التعبير ردىء التوصيل عاجزا عن تصوير ما فى نفسه »(٣) . وكلتا

(١) سيد قطب : النقد الأدبي ، مرجع سابق ، ص١٠ .
(٢) سيد قطب : في التاريخ فكرة ومنهاج ، مرجع سابق ، ص١١، ١٢ .
(٣) آدم بيلو : من قضايا الأدب الإسلامي ، ط١ ، دار المنارة للنشر ، جدة ، ١٤٠٥ هـ ـ ١٩٨٥ م ، ص٥٦ .

الحالتين تقصير غير محمود ، أما إذا جاء تعبير هذا الأديب أو الفنان تعبيرا موحيا عن تجربة شعورية صادقة وواضحة ، لكن القيم المعبر عنها فى هذه التجربة تتصادم مع التصور الإسلامى تصادما مباشرا . فهذا عمل « جاهلى » لاشك فيه .

وهنا نصل إلى التعريف المتفق عليه بين جميع أنصار الأدب الإسلامى تقريبا، وهو أن الأدب الإسلامى : « تعبير موح عن تجربة شعورية منبثقة عن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة » .

ولا يخرج الباحثون والدارسون لموضوع الأدب الإسلامى عن هذا التعريف تقريبا إلا فى ترتيب العبارات والألفاظ الخاصة به (١).

خصائص الأدب الإسلامى :

للأدب الإسلامى مجموعة من الخصائص ، أهمها ما يلى :

أولا ـ أن يكون نابعا من التصور الإسلامي:

لماذا ينطلق عدد كبير من كتابنا وأدبائنا وفنانينا من منطلقات غير إسلامية ويتبعون فلسفات ونظريات تعادى الإسلام وتتصادم معه ؟ لماذا كل هذا التجسيد والتجسيم فى آدابنا وفنوننا للنعرات الوطنية والقومية، والعصبيات القبلية والعرقية؟ لماذا انحرفت آدابنا وفنوننا وضلت فى متاهات العلمانية والمادية وما يتبعها من آداب الجنس والفراش، وفنون العرى والخلاعة والحيرة والانتحار ؟ لماذا يُصوِّر الإنسان ـ أكرم خلق الله على الله ـ بأنه تائه لا يدرى من أين أتى ، ولماذا أتى، وإلى أين يذهب ؟ لماذا يصور الإنسان ـ خليفة الله فى الأرض ـ على أنه مغلوب على أمره، مقهور على الفعل أو عدم الفعل، يتغير ـ هو ذاته ـ ويتغير واقعه الذى يعيشه، لا بفعله هو، وإنما بفعل الأشياء من حوله ؟ لماذا كل هذا العمى والضلالة فى كثير من آدابنا وفنوننا ؟ أعتقد أن السبب الرئيسى يكمن فى غياب أو تغييب التصور الإسلامى للكون، والإنسان، والحياة فى مناهج التربية عامة، وفى مناهج الفنون والآداب خاصة ، فى معظم أقطار الأمة .

.(١) انظر: الدكتور نجيب الكيلانى في « الإسلامية والمذاهب الأدبية » ص٩ ، والدكتور عماد الدين خليل في « النقد الإسلامي المعاصر» ص٤٢ ، والدكتور عبد الرحمن رأفت الباشا في « مجلة البعث الإسلامي الهندية »، العدد رقم ١ ، ٢ رمضان ١٤٠١ هـ ، والأستاذ محمد المجذوب في العدد المذكور من مجلة البعث الإسلامي . والأستاذ محمد قطب : منهج الفن الإسلامي ، ص٦ .

التصور الإسلامى :

التصور الإسلامى هو التفسير الإسلامى الشامل للوجود، الذى يتعامل الإنسان المسلم على أساسه مع هذا الوجود. وهو يشتمل على أربع حقائق جوهرية : حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون ، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة .

فالتصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة منبثق من الإسلام عقيدة وشريعة . . وهو يبدأ من الله ثم ينتهى إليه . ويبدأ من الحقيقة الإلهية التى يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود فى كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان . . بكل نشاطه المادى والروحى ، بكل طاقاته الظاهرة والباطنة ، بكل ألوان حياته التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ، بكل عمله فى الحياة الدنيا وفيما وراء الحياة الدنيا ، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة التى صدر منها وإليها يعود .

أما بالنسبة لحقيقة الألوهية ، فالله . . فى التصور الإسلامى ، هو الواحد الأحد، الفرد الصمد ، الخالق المدبر ، القادر المهيمن ، لا يقع فى الوجود إلا ما يريده أن يقع ، لا شريك له فى الخلق ، ولا فى الهيمنة على شؤون الخلق ، مالك السموات والأرض ، صاحب السيادة والسلطان ، يجير ولا يجار عليه ، هو وحده الولى والنصير، هو وحده الجبار المتسلط ، هو وحده النافع الضار ، بيده ملكوت كل شىء وإليه ترجع الأمور . . صورة بسيطة لا تعقيد فيها ولا غموض[1].

أما الكون ، فهو آية الله الكبرى ، ومعرض قدرته المعجزة . أراده الله فكان. وقدره تقديراً حكيماً، وجعل كل شىء فيه خاضعاً لإرادته وتدبيره : ﴿ . . .وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا (٢) ﴾ [الفرقان]. ﴿إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ (٤٠) ﴾ [النحل].

والكون فى التصور الإسلامى قسمان : غيب وشهود . والكون المغيب هو ما يسمى « عالم الغيب » ومن هذا العالم : الروح ، والملائكة ، والجن ، والملأ الأعلى الذى به سدرة المنتهى ، والعرش ، والكرسى ، واللوح المحفوظ ، والبيت المعمور . . وغير ذلك مما لا يعلمه إلا الله . والإيمان بالغيب هو أول خصائص المتقين .

---

(١) محمد قطب : منهج الفن الإسلامي ، ط٦ ، دار الشروق ، القاهرة - بيروت ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م ، ص ١٦ .

وقد تناول القرآن هـذا الكون المغيب بإيجاز بليغ ، ودون تعرض لحـقائقه ، وإن كان قـد تعرض فقط لبـعض خواصه . فلم يـذكر - مثـلا - كيف خلق الله الملائكة ، ولم يذكـر شـيـئـا عن أصل الروح ، ولا عـن هيـاكل الملأ الأعلى . وواجب الباحثين والأدباء والدارسين وواضعي المناهج أن يتأدبوا بأدب القرآن ، وأن يقفوا عند حد ما جاء به ، ولا يتركوا العقل يسبح فيها :﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسـراء]. ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾ [الإسراء]. إن القـرآن لم يتناول هذا الجانب المغـيب من الكون بالتفصيل؛ لأن القرآن جاء للفائدة، ولا فائدة تعود على البشر من الخوض فى هذا العالم .

أما جـانب الكون المادى المشهـود المنظور، فقد عـرض الإسلام للكثـير من ظواهره، كالشمس والقمر ، والسماء والأرض، والمطر والنبات، والبحر والأنهار، والجبال والشجر والدواب . . إلخ . وقد تكلم الإسلام عنها فى بدء خلقها، وفى عوارض وجودها، وفى بعض نهاياتها . وقد عرض لهذه النواحى لا ليعالج أمرها علاجا فنيا تحليليـا، فيكون كتاب هيئة ، أو كتاب نبـات أو حيوان، ولكن عرض لها على أنها دلائل قدرة الله ، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، لتكون نبراسا يهدى الناس لمعرفة الله [1] .

والقـرآن لم يتناول الكون المشـهود من الناحـية الـفنية ؛لأن القـرآن كتـاب «للتوحيـد»، يصل الإنسان بالله ، ويترك الحريـة للعقل البشرى كى ينمـو ويتقدم حتى يدرك مكونات الكون ، ويدرك صورها بحسب تدرجه فى قوته واكتماله . . فكلما ارتقى العقل الإنسانى ،اكتشف ناحـية من نواحى الدقة ،وجانبا من جوانب القدرة التى يصعب أن تتجلى للإنسان فى طور واحد من أطوار حياته .

وواجب مناهج التربيـة أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتـفكير والتدبر، واكـتشاف قـوانين الله فيه عن طريـق الملاحظة والتجربة . كـما أن هذا الجـانب من الكون لا يمكن قهـره ـ كمـا يقال أحـيـانا ـ وإنما يمكن التلطف معـه بالبحث والتنقـيب واستثمار خـيراته لخير الناس أجـمعين . وواجب الأدب والفن تصوير هذا الجانب تصويرا موحيا جميلا . يوقف القارئ على نواحى العظمة ودقة الصنعة الإلهية .

(١) حسن البنا . حديث الثلاثاء ، سجله وأعده للنشر أحمد عيسى عاشور، القاهرة . مكتبة القرآن، بدون تاريخ ، ص٤١ .

أما الإنسان فهو أكرم مخلوقات الكون . وقد خلقه الله من طين الأرض، ثم نفخ فيه من روحه فكان : ﴿ **إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢)** ﴾ [ص] وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى ؛ لأن إنسانيته لم تتكون إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه ، فقد نشأ فى الملأ الأعلى ، ثم هبط إلى الأرض لتنفيذ منهج الله فيها باختياره : ﴿**قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ (٣٨)** ﴾ [البقرة].

وقد عقد الله للإنسان الخلافة فى الأرض ليعمرها ، ويرقى الحياة على ظهرها وفق منهجه تعالى وشريعته : ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً** ﴾ [البقرة: ٣٠] وقد أعد الله الإنسان للخلافة فى الأرض فجعل الإيمان بالله ، والشعور بوجود الله فطرة مستكنة فى الطبيعة الإنسانية ، وأخذ على بنى آدم العهد بذلك وهم بعد فى ظهر الغيب : ﴿ **وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ (١٧٢)** ﴾ [الأعراف] وعلم آدم الأسماء كلها ، وجعل عقل الإنسان هو مناط التكليف والمسؤولية . وجعل قدرته على التفكير والاختيار أهم مؤهلاته للخلافة وتنفيذ منهج الله فى الأرض .

وجعله حرا ، لأنه مسؤول . فالمسؤولية تتطلب الحرية . والحرية تستتبع المسؤولية . وجعل حريته جزءا مركوزا فى فطرته ، وأساسا فى إنسانيته . بها يصير إنسانا مسؤولا ، وبدونها يهبط إلى درجات الحيوان المسوق . فالإنسان حر فى كل شىء ، حتى فى العقيدة التى يؤمن بها ، ﴿**فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ**﴾ [الكهف]. وهو يعلم أن قدر الله فيه يتحقق من خلال تصرفه هو بنفسه: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ (١١)** ﴾ [الرعد].

والإنسان -فوق كل هذا - معان من الله على القيام بحق الخلافة فى الأرض. فالكون كله، بما فيه من جماد ونبات وحيوان مسخر لخدمته : ﴿**وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (١٣)**﴾ [الجاثية]. وهكذا فالإنسان هو أكرم مخلوقات الله على الله ، لا شيء يعلو عليه، ولا قيمة تعلو على قيمته ، ولا يجب أن تهدر قيمته فى سبيل أى شيء. لكن الواقع الحالى انحرف عن ذلك انحرافا شديدا . . حتى

أصبح الإنسان غريبا فى هذا العالم الذى ابتدعه ، لأنه لم يعرف فطرته معرفة دقيقة ، فلم يستطع تنظيم العالم وفقا لطبيعة هذه الفطرة(1).

أما الحياة . . فهى شهادة و غيب ، دنيا وآخرة . و الحياة الدنيا هى مجموعة أنشطة الكائنات التى خلقها الله فى أعمارها الزمنية . وأسمى ألوان النشاط للكائنات هو النشاط الإنسانى ، لأنه موجه - باختيار الإنسان وإرادته - لتنفيذ منهج الله فى الحياة . ولذلك سخر الله له كل نشاط الكائنات الأخرى فى السموات والأرض لخدمته.

ويسود الحياة عموما نظامان متكاملان : نظام اجتماعى ، ويشتمل على جميع ألوان النشاط السياسى والاقتصادى والمالى. .إلخ ونظام معرفى ، ويتمثل فى النشاط الأدبى والثقافى والفكرى والتربوى ، وكل ما يتصل بحركة العلم و المعرفة و الفنون و الآداب فى المجتمع.

أما الحياة الآخرة ، فهى الحياة الباقية الخالدة ، التى ينتقل إليها الإنسان بالموت . وفيها يحاسب على أدائه فى عمارة الأرض، وتنفيذ منهج الله فيها.

والإيمان بالآخرة هو أهم خصائص المتقين، فهم بالآخرة ﴿**هم يوقنون**﴾ [البقرة: ٤]. والذين لا يؤمنون بالآخرة منكرون مستكبرون، وهم عن الصراط لناكبون، وهم فى العذاب والضلال البعيد : ﴿. . **فَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ قُلُوبُهُم مُّنكِرَةٌ وَهُم مُّسْتَكْبِرُونَ** (٢٢)﴾ [النحل]. ﴿**وَإِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ عَنِ الصِّرَاطِ لَنَاكِبُونَ** (٧٤)﴾ [المؤمنون]. ﴿. . .**بَلِ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ فِي الْعَذَابِ وَالضَّلَالِ الْبَعِيدِ** (٨)﴾ [سبأ].

أهمية فهم التصور الإسلامى :

هذا هو التصور الذى يجب أن يدركه كل أديب وفنان، لذلك فهو بعينه الذى يجب أن ينبثق منه منهج تربية الإنسان وإعداده للقيام بحق الخلافة فى الأرض . وفهم طبيعة التصور الإسلامى على هذا النحو ـ كما يقول الأستاذ سيد قطب ـ مسألة ضرورية لكل إنسان وكل فنان لأسباب كثيرة، أهمها ما يلى :

أولاً : إنه لا بد للمسلم من تفسير شامل للوجود، يتعامل على أساسه مع هذا الوجود، فلا بد من أن يفهم حقيقة الألوهية وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان، وما بينهما جميعا من ارتباطات .

ثانياً : إنه بناء على فهم الإنسان لذلك التفسير الشامل، وعلى فهمه لحقيقة

---

(1) سيد قطب : خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ، ط7 ، دار الشروق ، بيروت ـ القاهرة ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م ، ص٥ ـ ٦

مركـزه فى الوجود الكوني، ولغاية وجوده الإنـساني، يتحدد منهج حـياته، ونوع النظام الذى يحقق هذا المنهج ، والفرق بينه وبين المناهج الأرضية المتبعة.

ثالثـاً : إنه لا بد للمسلم من أن يعرف أن الإسـلام إنما جاء لينشئ أمة ذات طابع خاص متـفرد . أمة أنشئت لقـيادة البشرية، وتحـقيق منهج الله فى الأرض. وإدراك الأديب لكل هذا هو الذى يكفل له أن يكون عاملاً إيجـابيا صالحا فى بناء هذه الأمة، وقائدا وموجها فى عملية البناء والترقية .

رابعـــاً : إننا عندمـا نبنى منهج التـربية ومناهج الفن والأدب على أسـاس الخصـائص والمقومات التى تحـدد طبيعـة التصور الإسـلامى للكون، وللإنسان ، والحياة، فإننا نهدف بذلك إلى تثبـيت هذه الخصائص والمقومات التى تحدد الملامح الربانية لهذه المناهج، وتميـزها عن غيرها من المناهج البشـرية المحيطة بها، وبذلك يحـافظ منهج التربيـة الإسلامـية ـ كـما تحـافظ مناهج الفن والأدب والسـياسـية والاقتصاد ـ على المجـتمع الإسلامى من الذوبان فى المجتمـعات الأخرى التى جاء هو أصلاً لهديها وقيادتها [1].

غياب التصور الإسلامى :

وإذا كـان فهم التـصور الإسـلامى هام إلى هذه الدرجة، فـإن غيـاب هذا التـصور فـى مناهج التـربية فى بلادنـا، قد أحـدث كـثيـرا من الشـرور والمآسى والانحرافات . . انحرافات فى الشعور، وانحرافات فى القول والعمل والسلوك، وانحرافات فى الفكر والثقافة، وانحرافات فى الفنون والآداب . . إلخ .

إن غيـاب التصور الإسلامى فى تربيـة الإنسان المسلم ، قد جـعل فنانا مثل عمر الخـيام ـ فى قصيدته التى شدت بهـا أم كلثوم ـ يتصور الكون كتـابا مغلقا لا ينفذ العالم البشرى إلى سطر واحد من سطوره، وغيبا ومجهولاً يقف الإنسان أمام بابه الموصد يدقه بلا جدوى ! وفى هذا التـيه لا يعلم الإنسان من أين جاء، ولماذا جاء ؟ ولا يدرى أين يذهب، ولا يستشار فى الذهاب !

لبست ثوب العيش لم أستشـر وحـرت فيه بين شتى الفكـر

وسوف أنضـــوه برغمى ولـم أدرك لماذا جئت أين المفــــر!

أفنيت عمرى فى اكتناه القضاء وكشف ما يحجبه فى الخفـاء

فلم أجد أســـــراره وانقضى عمرى وأحسست دبيب الفناء

(1) سيد قطب : خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ، ط٧ ، دار الشروق ، بيروت ـ القاهرة ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م ، ص٥ ـ ٦

« من هذا التصور الخاص للعلاقة بين الإنسان والكون، استمد الخيام كل تصوراته لقيم الحياة التى تأثر بها فنه ، فهذه الحياة المجهولة المصدر والمصير فى هذا العماء الذى يعيش فيه الإنسان، لا تستحق أن يحفلها ويعنى نفسه بها . وإذن فلا ضرورة للوعى الذى لا يؤدى إلى شيء:

أفق وصب الخمرة أنعم بها — واكشف خبايا النفس من حجبها

وروِ أوصالى بها قبلما — يصاغ دن الخمر من تربها

سأنتحى الموت حثيث الورود — وينمحى اسمى من سجل الوجود

هات اسقنيها ياسنى خاطرى — فغاية الأيام طول الهجود !

وهذا التصور نفسه للحياة المجهولة المصدر والمصير ، نجده لدى إيليا أبو ماضى عندما يقول :

جئت لا أعلم من أين ، ولكنى أتيت . .

ولقد أبصرت قدامى طريقا فمشيت . .

وسأبقى ماشيا إن شئت هذا أم أبيت . .

كيف جئت ، كيف أبصرت طريقى ، لست أدرى . .

وعلى نفس النمط ، ونفس التصور ـ شعور الإنسان بأنه فلتة ضائعة فى الكون الوسيع ، وفى الحياة المجهولة المصدر والمصير ـ سار مرسى جميل عزيز فى قصيدته « من غير ليه » المكتوبة بلغة بين الفصيحة والعامية ، والتى تغنى بها محمد عبد الوهاب أخيرا ، والتى يقول فيها :

جين الدنيا ما نعرف ليه . .

ولا رايحين فين ، ولا عايزين إليه . .

مشاوير مرسومة لخطاوينا . .

نمشيها فى غربة ليالينا . .

يوم تفرحنا ، ويوم تجرحنا . .

واحنا ولا احنا عارفين ليه . .

وزى ماجينا جينا . . وموش بأدينا جينا . . إلخ !

فلو اختلف تصور كل واحد من هؤلاء الأدباء والفنانين ـ ومن هم على شاكلتهم ـ للحياة والارتباطات فيها بين الإنسان والكون ، لاختلفت قيمتها فى حسهم ، واختلف اتجاههم الفنى والأدبى بكل تأكيد . فلو تصور كل منهم مثلاً أنه قطرة فى نهر الحياة ، ولكنها قطرة تحس بأهداف النهر من المضى والتدفق والإرواء والإحياء ، لكان للحياة فى نظره قيم أخرى . ولو تصور أنه نفخة من روح الله تلبست بجسده ، ليكون خليفة الله فى الأرض ، ينشىء فيها ويبدع ، لكان للحياة فى نظره قيم أخرى [1].

والخلاصة أن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة هو أكمل تصور ، وأشمل تصور عرفته البشرية فى تاريخها الطويل ؛ لأنه تصور نابع من عقيدة عميقة ضخمة ، عقيدة تدعو معتنقيها إلى الاستعلاء بإيمانهم ؛ لأن العزة لله ولرسوله وللمؤمنين . كما تدعوهم إلى المقاومة والكفاح لتحقيق هذا الاستعلاء .

إن غياب هذا التصور فى مناهج التربية قد أحدث خللاً فى الشعور ، وفى السلوك الفردى والجمعى ، والسياسى والاقتصادى والاجتماعى ، الأدبى والفنى والثقافى لأبناء الأمة . وإنه حين يقتلع هذا التطور من أرض فإنه لاتبقى فيها لغة، ولا قومية ، ولا وطن ؛ لأن الجذر الأصيل قد اقتلع !

وإن الأمة لكى تستعيد توازنها ،وتسترد هويتها ، وشهادتها على الناس ، فلابد لها من أن تعدل حياتها وفقا لهذا التصور ، فالإسلام لا يملك أن يدافع عن هذه الأمة وهو مطرود من حياة أبنائها طردا قبيحا ـ وإن الخطوة الأولى ، والأساسية ،والحاسمة فى هذا الاتجاه ،لابد أن تبدأ من مناهج التربية ،ومناهج الفنون والآداب .

إن الفنون والآداب ينبغى أن تتخذ لعبادة الله ،فمن سد الذرائع إليها جملة،سد بابا من أبواب التدين .ومن أراد أن يحيى أمر الدين ويتمه بعد نقصان لزمه أن يعنى بالفن ويثوب به إلى التدين فيرقى به ويرقّى به سائر اتجاهات الحياة الإسلامية الناهضة [2].

إن الأدب الإسلامى أكثر ألوان الفكر تأثيرا فى وجدان الناس ،والتأثير الوجدانى أسهل قبولاً ،وأكثر قوة من المحاجة العقلية ،والإقناع الفكرى ؛ لأن

---

(١) سيد قطب : فى التاريخ فكرة ومنهاج ، مرجع سابق ، ص ١٢ ـ ١٤ .

(٢) حسن الترابى : « المسلمون » ، العدد ٢٥٤ ، ١٧ - ٢٣ جمادى الأولى ١٤١٠هـ - ١٥ - ٢١ ديسمبر ١٩٨٩م ، ص ٩

الكلمة إذا ملكت وجدان الإنسان سرعان ما تملك عقله . . وهذا دليل على خطورة الكلمة الفنية ، سواء كانت إيجابية أو سلبية [1].

ثانيا-هو أدب فكرة وليس أدب فترة:

لقد وجد الأدب الإسلامى والأدب المنحرف عن قيم الإسلام فى كل عصور الأدب العربى ، حتى فى عصر صدر الإسلام وخلال عصور الحضارة الإسلامية أدى الأدب العربى وظائف كثيرة فى المجتمعات الإسلامية .

وكان النثر ألصق بالقيم الإسلامية من الشعر، فكانت كتب الأدب مدرسة ثقافية تسهم فى تعزيز القيم الفكرية الإسلامية ،وتقوم بوظائف تربوية ولغوية وترويحية. ،أما الشعر فقد انتكس بعضه ، وحمل عددا من القيم الجاهلية كالعصبية القبلية ، والمجون والمبالغات التى تتعدى حدود التصور الإسلامي، وظل بعضه الآخر وفيًّا للقيم الإسلامية على أفضل الوجوه ،كشعر الفتوح ،وشعر الأحزاب فى العصر الأموى ،وشعر الدعوة فى العصر العباسى ،وشعر الجهاد فى الحروب الصليبية [2].

لهذا فالأدب الإسلامى ليس أدب فترة من الفترات ،ولا عصر من العصور، وإنما هو أدب فكرة ،فالأديب المسلم الذى يتناول أى جانب من جوانب الحياة ، وأى عنصر من عناصر الكون ،وأى نشاط إنسانى ،ويعالجه بطريقة فنية موحية،وفق قيم الإسلام ومعاييره ، هو أديب مسلم ، وأدبه هو أدب إسلامى ؛ لذلك فإن الأدب الإسلامى يتسع لكل الموضوعات ويستوعب كل معنى كريم. فكل لون من ألوان الأدب يحمل قيمة باقية ،ويدعو إلى فضيلة ، ويدفع إلى التفكير والتدبير والإحسان فى العمل ،ويقبح الترخيص والانحراف،هو أدب إسلامى أصيل .

وليس ضروريًّا أن يكون الأدب الإسلامى باللغة العربية، فالأدب الإسلامى -كما قلنا - هو تعبير عن التصور الإسلامى للكون ،والإنسان، والحياة،سواء صدر هذا التعبير باللغة العربية أو غيرها من اللغات .وإذا كان القرآن الكريم قد

(١) عبد القدوس أبو صالح : « المسلمون » ٢٧٤ ، ٩ - ١٥ شوال ١٤١٠هـ ٤ - ١٠ مايو ١٩٩٠ ، ص٩.

(٢) عبد الباسط بدر : « المسلمون » العدد ٢٦٨ ، ٢٦ ـ ٣٠ رمضان ، ١٤١٠هـ.

نزل بلسان عربى مبين ،فإن الإسلام هو دين الله للعالمين ،فاختلاف الألسنة لا يمنع التعبير الجميل عن التصور الإسلامى ،سواء صدر بالعربية أو بغيرها من اللغات التى يجيد الأديب التعبير بها ، فمن آيات الله المعجزة فى الكون اختلاف الألسنة والألوان :

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ ﴿٢٢﴾﴾ [الروم].

والأدب الإسلامى هو تعبير موح جميل عن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة ، وعن القيم الإنسانية ،والأخلاق الإنسانية النابعة من هذا التصور ، وعن السلوك الإنسانى النابع من هذه الأخلاق والقيم ؛ لذلك فإن الأدب الإسلامى هو تعبير عن الشخصية الإسلامية ،وتجسيد لتصوراتها ومشاعرها الإنسانية الأصيلة . . إنه كذلك فى أى مكان ،وفى أى زمان ،وبأى لسان .وليس معنى كونه (إسلاميا) أن الآداب الأخرى «كافرة»، فأنصار الأدب الإسلامى لا يرمون الآخرين بالكفر – معاذ الله – أن يفعلوا ذلك .إن الإيمان والكفر علاقة خاصة بين الإنسان وربه . إن المسألة ببساطة هى أن كل أدب ينبثق من التصور الإسلامى ويتسق مع خصائصه ومعاييره فهو أدب إسلامى وإلا فلا .

إن أحدا لم يقل على امتداد التاريخ الحضارى للأمة الإسلامية أن أبا نواس ـ رغم غزلياته الفاضحة ، وخمرياته ، ومجونه ـ كان كافرا ؛ لأن أبا نواس كان كغيره من الناس مسلما يخطئ ويصيب، تعلو قيادة نفسه الأمارة بالسوء فيقول شعرا ماجنا ، ويعود إلى فطرة الله فيه فتظهر نفسه المطمئنة فيقول الأبيات الرائعة التالية :

إلهنا ما أعدلك مليك كل مَنْ ملك

لبيكَ قد لبيت لك

لبيك إن الحمد لك والملك لك ، لا شريك لك

ما خاب عبد سألك أنت له حيث سلكْ

لولاك يا رب هلك

لبـــيك إن الحـــمـــد لك   والملك لا شـــريـك لك
كـــــــــل نـبـي وملـك   وكـــل مـــن أهـلّ لـك
وكل عـــبـــد ســـــألك   ســـبــح أو لبّى ، فلك
لبـــيك إن الحـــمـــد لك   والملك ، لا شـــريـك لك
والليـل لمـــّـا أن حلك   والســابحـات في الفلك
على مجاري المسلك
لبـــيك إن الحـــمـــد لك   والملك ـ لا شـــريـك لك
اعـــمل وبـــادر أجَلَـك   واخـتم بخـيـر عـملك
لبـــيك إن الحـــمـــد لـك   والملك ، لا شـــريك لك

مـثل آخر من عـصرنا الحـاضـر . الكل يعلم أن للشـاعر الكبـير مـحمـد الفيتـوري، شطحات هنا ونطحات هناك تتـعارض فى بعض جوانبهـا مع التصور الإسلامى وقيمه ومعاييره . . ومع ذلك ، فإن محمد الفيتورى عندما ينفض عن نفـسه أكـدار الأيام وضغـوط الظروف المحيطة ، يعـود إلى عبـقريتـه الشعـرية ، الفطرية، فيـضع أمامنا هذه الرؤية الشعرية فى قـصيدته « يوميـات حاج إلى بيت الله» .

لقد استطاع الفـيتورى فى تلميحات شـعرية باهرة أن ينقلنا إلى ذلك المؤتمر الكونى العظيم الذى يأتى إليه الوفـود من كل فج عميق ، ليعـقد فى رحاب بيت رسول الله . معبرا عن طول الرحلة ومشقة السفر فى ومضات فنية سريعة مضيئة، تجعلنا نحس بمشاعر تلك القوافل من وجد وهيام وحب ووله ، وتعلق بالله :

قوافل . . ياسيدى . . قلوبنا إليك . .
تحج كل عام . .
هياكل مثقلة بالوجد والهيام . .
تسجد عند عتبات البيت والمقام . .
تقرؤك السلام . .
يا سيدى عليك أفضل السلام . .

ثم يجعلنا نحس بنبض كل قلب من قلوب أصحاب هذه القوافل، وهى متجهة إلى بيت الله الحرام ، ممتلئة إلى حد الثقل بالرجاء فى غفران الله ، والهيام برحمته الواسعة . ثم لننظر إلى هذه الكافات والضمائر الملكية ، التى تفيض بالإيمان المطلق بملكية الله وتصرفه فى هذا الكون :

الحمد لك . . والشكر لك . .

والمجد لك . .

والملك لك . .

يا واهب النعمة يا مليك من ملك . .

لبيك لا شريك لك . .

لبيك لا شريك لك . .

ثم يتجه الشاعر إلى إظهار قضيته فى هذا العصر ، قضيته الضائعة على مائدة أعدائه . إنها قضية أمة كانت رائدة الأمم ومنقذتها من التردى فى مهاوى الظلام والهلاك . أمة كانت شمسا ساطعة على الدنيا كل الدنيا ، تشع بنورها ما بين المشرق والمغرب . . ثم ضاعت هذه الأمة، وطمست شمسها.

ولقد جعلنا الشاعر نحس بكل تلك العظمة والعزة، ثم بالتحول الذى أصاب الأمة والتخلف والتشرذم والعمى بعد العزة والعظمة . وجعلنا ندرك كل هذا حتى تضج به صدورنا وضلوعنا ، وتغص به حلوقنا :

يا سيدى عليك أفضل السلام . .

من أمة مضاعة . .

خاسرة البضاعة . .

تقذفها حضارة الظلام . .

والخراب . .

إليك كل عام . .

لعلها أن تجد الشفاعة . .

لشمسها العمياء فى الزحام . .

ثم يكشف الشاعر سبب البلاء ، وأصل الداء الذى جعل حضارتنا تنهار على أيدينا ، بعد إشراقها وازدهارها على يد أسلافنا ، . . إنه البعد عن الله ، والانحراف عن منهج الله . إنه التشرذم والتفكك والتنازع والفشل ، وذهاب الريح .

يا سيدى منذ ردمنا البحر بالسدود . .

وانتصبت بيننا وبينك الحدود . .

متنا وداست فوقنا ماشية اليهود . .

إنه يجعلنا نعيش المأساة ، ونقف بين يدى رسول الله صلى الله عليه وسلم منكسى الرؤوس خجلاً ووجلاً لفداحة الخطب الذى ارتكبناه عندما ضيعنا ما قضى عمره صلى الله عليه وسلم فى بنائه .

يا سيدى . تعلم أن كان لنا مجد . .

وضيعناه . .

بنيته ، أنت ، وهدمناه . .

واليوم ها نحن أجل يا سيدى . .

نرفل فى سقطتنا العظيمة . .

كأننا شواهد قديمة . .

تعيش عمرها لكى تؤرخ الهزيمة . .

وأخيرا ، يحاول الشاعر أن يبعث الغيرة والإحساس فى نفوسنا ، للاستيقاظ من هذا الثبات ، والثورة على هذا الذل والتبلد والعار [1].

فيقول لنا عبر مخاطبته السيد العظيم الذى علم هذه الأمة الحب والتسامح والسلام ، كما علمهم التمرد والثورة لرفع الظلم وإحلال العدل والسلام :

يا سيدى . .

علمتنا الحب فعلمنا تمرد الإرادة . .

---

(٢) محمد عبد الله المنور : (المسلمون) العدد ٢٧٢ ، ٢٥ ــ ١ شوال ١٤١٠ هـ - ٢٠ - ٢٦ أبريل ١٩٩٠ ، ص ٩ .

ثالثاً - هو أدب مفيد للحياة والأحياء :

والأدب الإسلامى ليس أدبا للأدب ، وإنما هو أدب مفيد لترقية الحياة وفق منهج الله وشريعته . ولا شك أن جهودا تبذل فى هذا الصدد هنا وهناك . ولكن تبقى الحقيقة ، وهى أن الأدب الإسلامى يحتاج فى هذه المرحلة إلى أكثر من ندوة، وأكثر من بحث ، وأكثر من حديث . . إنه يحتاج إلى دراسات عميقة ، وجهود كبيرة ، حتى تتحدد ملامحه الربانية ، وخصائصه الإنسانية ، ويأخذ دوره فى ترقية الحياة الواقعية ، وتنمية الأذواق والمشاعر الجمالية ، وتربية النفوس ، وتهذيب السلوك ، شأنه فى ذلك شأن الفنون وأساليب التربية الراقية .

إنه يحتاج إلى تحديد هذه الملامح والخصائص ، وتحقيقها فى واقع الأمة ، ومسار جهادها ، وميدان حياتها . . إنه بذلك يساهم فى الحفاظ على هوية ما يزيد على ألف مليون من البشر ، ينتشرون على رقعة واسعة من العالم، كما أنه يحفظ أجيال الأدباء والقراء من التشتت والتمزق والجرى وراء النماذج الأدبية الغربية ، والنظريات الغربية ، والغزو الغربى الداهم ، الذى يتعرض له شباب هذه الأمة صباح مساء .

إن من أبناء جلدتنا من صك الغرب عقولهم ، وطبع على عقولهم ، فهم ينكرون وجود أدب إسلامى ، بل وينكرون وجود منهج لله لتربية الإنسان الذى خلقه الله ! ومع أن كل واحد منهم يشترى الجهاز الذى صنعه الإنسان ، ويأتى معه بـ(الكتالوج) الذى هو من صنع نفس الإنسان ، فيقرأه ويحفظه حتى يستطيع تشغيل الجهاز وصيانته ، إلا أنه ينكر ذلك على خالق الإنسان وصانعه . . ينكر أن خالق الإنسان قد صنع له (كتالوجا) لأدبه وفنه وتربيته واستثمار طاقاته !

إن الأمر كله أمر عقيدة. . يقول الشهيد سيد قطب: (إن هذه البشرية ـ وهى من صنع الله ـ لا تُفتح مغاليق فطرتها إلا بمفاتيح من صنع الله، ولا تعالج أمراضها وعللها إلا بالدواء الذى يخرج من يده ـ سبحانه ـ وقد جعل من منهجه وحده مفاتيح كل مغلق، وشفاء كل داء :﴿ **وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ** ﴾ [**الإسراء**: ٨٢] ..و﴿ **إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ** .. ﴾ [الإسراء: ٩]. . ولكن هذه البشرية لا تريد أن ترد القفل إلى صانعه، ولا أن تذهب بالمريض إلى مبدعه، ولا تسلك فى أمر نفسها، وفى أمر إنسانيتها، وفى أمر سعادتها أو شقوتها. ما تعودت أن تسلكه فى أمر الأجهزة والآلات المادية الزهيدة التى تستخدمها فى حاجاتها اليومية الصغيرة. . وهى تعلم أنها تستدعى

لإصلاح الجهاز مهندس المصنع الذى صنع الجهاز ، لكنها لا تطبق هذه القاعدة على الإنسان نفسه ، فترده إلى المصنع الذى خرج منه ، ولا أن تستفتى المبدع الذى أنشأ هذا الجهاز العجيب ، الجهاز الإنسانى العظيم الكريم الدقيق اللطيف ، الذى لا يعلم مساربه ومداخله إلا الذى أبدعه وأنشأه : ﴿إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ ﴿١٣﴾ أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴿١٤﴾﴾ [الملك] [(١)].

إن الأدب الإسلامى لا يقوم على الموهبة الأدبية المتفلتة مهما بلغت عبقرية الصياغة لديها، كما لا يقوم على الموهبة التى عرفت آداب الغرب وجهلت التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة .

إن قضية الأدب الإسلامى ـ كقضية كل ما هو إسلامى من العلوم والفنون والمناهج والتربية والاقتصاد والثقافة ـ إلخ ـ هى قضية إيمان، وعلم يقوم على الإيمان، وصدق فى المشاعر، وفهم للواقع، واستشراف لآفاق المستقبل، وقدرة فى التعبير، وموهبة تقوم على ذلك كله.

إن الجهود الرائدة للأستاذ أبى الحسن الندوى وللشهيد سيد قطب فى الدعوة إلى أدب إسلامى متميز، وفى أصول الكتابة الأدبية الإسلامية، وما تلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والأستاذ على أحمد باكثير، والدكتور نجيب الكيلانى وغيرهم . . كل هذه الجهود لا تزال أطروحات عامة، لم تنعكس بالقدر المطلوب فى صورة نماذج أدبية، بأقلام إسلامية واعية، وعارفة بأصول الصنعة الفنية، كما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب الكامل لأدب الأطفال، الذى أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمى، بينما لا يزال عندنا يتعثر، ويفتقر إلى التجارب الجادة، والنماذج الجيدة، التى تستطيع أن تبلغ إشراقة الإسلام، وأن تعبر عن الشخصيات الإسلامية، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التى يحتويها التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة .

رابعاً ـ وهو أدب واقعى :

وليس المراد بالواقعية، الواقعية المادية التى حصرت الفن والأدب فى حيز ضيق محدود من الحياة المادية، ولا المادية التى تصور جانبا فرديا أو حياة طبقة أو قطاع معين دون الجوانب الأخرى والقطاعات الأخرى، ولا الواقعية التى تجسم

(١) فى ظلال القرآن ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

لحظات الضعف والسقوط الإنسانى وتصنع منها بطولة دون اعتبار للسمو والإشراق الإنسانى .

فالواقعية فى الأدب الإسلامى تصوير للحياة من جميع جوانبها، وللإنسان جسما وروحا، ولـلتطورات الاجتماعية كلهـا سياسة واقتصاديا وتربـوية، وللحياة البشرية بلحظات قـوتها وضعفها، فالواقعيـة فى الأدب الإسلامى لا ترسم صورة مزورة ولا تجـعل من الشـر فضـيلة، ولا تجـعل من الضـعف بطولة، ولا تـصور النقائص على أنها واقـعية لازمة لا محيد عنها، ولا فكاك مـنها، ولكن على أنها حالات عارضة على الصفحة الإنسانية المشرقة .

خامسا ـ هو أدب إيجابى :

أن يكون أدبا إيجـابيا معـينا للإنسان علـى القيام بحق الخـلافة فى الأرض ومساعدا له على القيام بإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

إن الأدب الإسلامـى ليس مـجرد « أدب الدعـوة » كمـا يحب البـعض أن يحاصروه. إنه ليس مجرد وعظ وإرشاد، ودعاء وتسـبيح وتحميد كما يرى البعض من المفكرين للأدب الإسلامى، إن الأدب الإسلامى هو أدب للحياة. كل الحياة .

إنه أدب يصـور الطبيعـة بما فيهـا من أرض وسماء ، ومـا بينهمـا من أنجم وأقمـار وأبحر وأنهـار، وجبال وسهـول وقفار ، وغـيث وثلوج ، وليـل ونهار، وصبح ومساء . إنه يصور الحياة ومن ورائها يد الله القادرة المدبرة : ﴿ **إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ** (١٦٤) ﴾ [البقرة].

وهو أدب يتحـدث عن الإنسان من جميع جـوانبه المادية والروحية باعـتباره خليـفـة اللـه فى الأرض : ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً** ... (٣٠) ﴾ [البـقرة] ويتـحدث عـنه باعتبـاره أكـرم خـلق الله على الله : ﴿ **وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً** (٧٠) ﴾ [الإسراء]. ويتحدث عنه فى جميع حالاته ، فهـو يفرح ويـحزن ، ويحـب ويكره، ويسـر ويغضب ، ويـضل ويهـتدى ، ويخطئ ويصيب ، فهو ليس ملاكا ولا شيطانا.

ويصور الكـون على أنه مصمم لخدمة الإنسـان كي يقوم بحق الخـلافة في الأرض وفق مـنهج الـله : ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ... ﴿١٣﴾ ﴾ [الجـاثية]. ويصـور الإسـلام على أنه « منهج أو « نظام » أو «تصمـيم » لبناء يراد تنفيـذه فى عالم الواقع ، وعلى الإنسـان أن يحول النظام أو المنهج أو التصميم إلى واقع حى متحرك .

ويتكلم عن مخلوقات الله الأخرى غير الإنسان من نباتات وحيوانات وطيور مختـلفة الأشكال والألوان على أنها أمم أمثـال بنى الإنسان :﴿ وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكُم ﴿٣٨﴾ ﴾ [الأنعام] .

ويصور الطبيعة على أنها جزء من الكون مصمم لخدمة الإنسان . وهى خلية فى بنية هذا الكون الكبيـر متكاملة معه فى جزئية من جـزئياته . وليس الإنسان فى صراع مـعها ، ولا يمكننا قـهرها ، وإنما نتعاطف مـعها ، ونفـهم قوانين الله فيـها. ويقول الرسـول صلى الله عليه وسلم فى جـبل أحد : « هذا جـبل يحبنا ونحبه » (رواه البخارى ومسلم) .

معايير الأدب الإسلامى :

من العرض السـابق لمفهوم الأدب وخصـائصه ، ولجوانب التصور الإسلامى يمكن الوصول إلى مـجموعـة من المعايير أو المـواصفات التى يجب أن تتـوافر فى العمل الأدبى الإسلامى . وسأحـاول فيما يلى عرض هذه المعاييـر وفقا للتصنيف التالى :

أولا : المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية .

ثانيا: المعايير الخاصة بحقيقة الكون غيبه وشهوده .

ثالثا : المعايير الخاصة بحقيقة الحياة غيبها وشهودها .

رابعا : المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان من حيث مركزه فى الكون ، ووظيفته فى الحياة .

أولا : المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية :

١ - أن يصور الأدب حقيقة الألوهية على أنها مصدر كل شيء ، وإليها يعود كل شيء.

٢- أن يصدر عن حقيقة أن الله هو وحده الخالق المدبر، الذى بيده ملكوت كل شىء وهو على كل شىء قدير .

٣- أن يغرس فى نفوس الناس حب الله ورسوله ، وحب الصالحين من عباده .

٤ - أن تعرض الحقيقة الآلهية - فى أدب الأطفال - بطريقة صحيحة ومناسبة لإدراكهم ، ومحببة لهم .

٥ - أن يصور الله على أنه مصدر الخير والجمال والحق والحب .

٦ - أن يصور مهمة الإسلام على أنها دفع الحياة إلى التطور والترقى ، ودفع الطاقات البشرية إلى الانطلاق والارتفاع والإبداع .

٧ - أن يكون الأدب شاملاً لجوانب التصور الإسلامى المختلفة كالعقائد والعبادات والأخلاق والسلوك .

٨ - أن يصور العقيدة الإسلامية على أنها عقيدة جادة، فاعلة منشئة، تملأ فراغ النفس والحياة ، وتستنفد الطاقة البشرية فى الشعور والعمل ، فلا تبقى فيها فراغا للقلق والحيرة والتأمل الضائع .

٩- أن يقدم القدوة الصالحة من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وحياة الصحابة ، والشخصيات الإسلامية البارزة بطريقة فنية مشوقة وموحية .

١٠- أن يوضح الشمول فى مفهوم « العبادة » فى الإسلام ، وكيف أن النشاط الإنسانى كله عبادة لله ، مادام الإنسان متجها به إلى الله .

ثانيا : المعايير الخاصة بحقيقة الكون :

١ - أن يصور الأدب الكون على أنه غيب وشهود ، وأن الإيمان بغيبه وشهوده من أهم صفات المتقين .

٢- أن يصور الكون على أنه مصمم من قبل الله لخدمة الإنسان .

٣- أن يصور الكون على أنه شىء جميل متحرك ومتعاطف مع الإنسان، ومتجاوب معه .

٤- أن يعطى صورا جميلة لمخلوقات الكون ، وجوانب الكون المسخرة للإنسان .

٥- أن يصور الجمال فى الكون على أساس أنه جزء من بنية الكون الذى خلقه الله جميلا .

٦ـ أن يصور كائنات الكون على أساس أنهـا أمم عابدة لله ، ومسخرة فى الوقت ذاته لخدمة الإنسان فى مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة فى الأرض .

٧ـ أن يكون الأدب عاملاً على تنمـية القدرة على التذوق وتقـدير الجمال الربانى فى كل مظاهر الكون من حوله .

٨ ـ أن يكون الأدب عامـلاً على إثارة النشاط والتـفكير ، وإدراك العـلاقات بين الأفكار والأحداث وبين مفردات الكون .

٩ ـ أن يعبر الأدب عن سنة الله فى الكون المتمثلة فى انـتصار الخير على الشر ، وعلو الحق على الباطل .

١٠ـ أن تستغل الحيوانات والطيور وكل مفردات الكون الأخرى ـ بطريقة مناسبة ـ فى تعلم الحقائق والمعايير والقيم الإلهية التى تحكم الحياة .

ثالثا : المعايير الخاصة بحقيقة الحياة :

١ـ أن يصور الارتباط والتوازن الضروريين بين الحـياة الدنيا والحياة الآخرة : إيمانا وعملاً .

٢ ـ أن يكون أدبا هادفا مثمرا فى الحـياة، ليس مقصودا لذاته ، وليس فنا للفن ، ولا أدبا للأدب .

٣ ـ أن يرسم صورة جميلة للحياة بكل أشكالها وأوضاعها .

٤ - أن يزكى فى النفس فكرة أن الحياة ليست سجنا عوقب الإنسان به ، ولا عبثا فرض عليـه، وإنما نعمة تشكر ، ورسـالة تؤدى ، ومزرعة لحيـاة أخرى هى خير وأبقى .

٥- أن يوضح جـوانب التصـور الإسلامى فـى سيـاسة الحكم ، وسـياسـة المال والاقتصاد وسياسة التربية والعمل . . إلخ .

٦ـ ألا يبالغ فى التشاؤم من الحياة ، وتجسـيم الانحراف والمنحرفين فيها ، حتى لا يصنع منهم بطولات زائفة .

٧ـ أن يبرز الأهمية الـقصوى للأسرة فى الحياة ، وضرورة التـخصص فى العمل داخله، وفقا لفطرة الله فى أفرادها .

٨ـ أن يعين الناس على التعرف على أمتهم الإسلامية ، والتعرف على دار الإسلام التى هى وطنهم .

٩ ـ أن يعمل الأدب على تقوية روح التضامن والوحدة بين أقطار الأمة الإسلامية.

١٠ـ أن يكون عاملا على تنمية القدرة على تحمل المسؤولية والمساهمة بإيجابية وفاعليه فى إعمار الحياة وفق منهج الله .

١١ ـ أن يكون عاملا على تنمية القدرة على التخيل والتصور ، وفهم الماضى ، وتشكيل الحاضر واستشراف آفاق المستقبل .

١٢ ـ أن يكون معروضا باللغة العربية الصحيحة المناسبة لكل فن ولكل مستوى ولكل مقام .

١٣ ـ أن يكون بعيدا عن أساليب التقرير والوعظ والمحاضرة والنصح المباشر وغير ذلك من الأمور التى تبعده عن السمة الفنية الموحية .

١٤ـ أن يساهم فى تربية أبناء الأمة على الوفاء بالعهود والمواثيق ، والالتزام بالقيم الإسلامية التى تقضى ألا تكون المنفعة وحدها هى معيار السلوك ، أو أن تكون الغاية تبرر الوسيلة .

١٥ـ أن ينمى قيم التعاون والتكافل والتراحم بعيدا عن الصراعات الطبقية والأحقاد القبلية والعشائرية والقومية .

رابعا: المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان :

١ـ أن يصور الأدب الإنسان على أنه مخلوق من مخلوقات الملأ الأعلى ، وأنه قبضة من طين الأرض ، نفخ الله فيها من روحه .

٢ـ أن يهتم بجانب إنسانية الإنسان ، وتكريم الإنسان ، وهو جانب الروح ، والضمير ، وحرية الإرادة .

٣ـ أن يصور الإنسان على أنه ذو طبيعة مزدوجة ، وأن الازدواج فى طبيعته لا يمكن فصله عن بعضه البعض .

٤ـ أن يصور الإنسان على أنه خليفة فى الأرض ، وتقتضى الخلافة أن يقوم على عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .

٥ـ أن يساهم فى عقد الصلة الدائمة بين القلب الإنسانى وبين الله .

٦ـ أن يصــور النفس على أنهـا كلٌ متكامـل من روح وجسم وعـقل ، وأن هذه الأجزاء لا تعمل منفصلة أو بعيدة عن بعضها البعض .

٧ـ أن يصور العـقل الإنسانى على أنه جهـاز من أجهزة الجسم وطاقـة من طاقاته التى أودعها الله فيه ، كالسمع والبصر والإحساس . . إلخ ، وأنه لا يمكن أن يعمل منفصلاً عن هذه الطاقات .

٨ـ أن يصور التـوازن الضرورى بين مـاديات الإنسان ومعنويـاته ، وبين ضروراته وأشواقه .

٩ـ أن يصور الإنسان على أنه أكرم مخلوقات الكون ، وأن الكون مصمم لخدمته .

١٠ ـ أن يصـور محـاولات التأمـل والتدبر الإنسـانى لإدراك طبـيعـة العلاقـات الكونية، وتوكيد الصلة بين الخالق والمخلوق ، أو بين مفردات الوجود .

١١ ـ أن يوطد الصلة بين الإنسان وغيره من الموجودات كـالجماد والنبات والحيوان والطير . . إلخ .

١٢ ـ أن يصور الإنســان على أنه كائن إيجـابى فعال ، مـقاوم للضعف والفـساد الذى حوله ، فاعل للتغير والترقى فى الحياة ، وليس عاملا سلبيا فيها .

١٣ ـ أن يكون تصويرا واقـعيا شاملا لحـياة الإنسان كلها الروحـية والمادية فى كل قطاعات المجتمع ، فى الماضى والحاضر والمستقبل .

١٤ ـ أن يعـرض الصورة النفـسيـة الفـردية والاجتـماعـية مـتكاملة ، بمادياتهـا ومعنوياتها ، وقيمها الروحية ، والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية .

١٥ ـ أن يسـاهم فى جعل الإنسـان يقـبل على الحيـاة ، ويعـمل على إعمـارها وترقيتها بكل طاقاته وإمكاناته ، ليصبح جديرا بمكانة الخلافة عن الله فيها .

١٦ ـ أن يعبـر عن حكمة خلق الإنســان من طين ، ليكون قادرا على الـسعى فى الأرض ، وتعميرها وترقيتها ، واكتشاف ما أودع الله فيها من كنوز ونعم .

١٧ ـ أن يعبر عن حكمة خلق الإنسان من روح الله ، وحتى يكون مهيأ للتحليق فى أفق أعلى ، والتطلع إلى عالم أرقى ، وحياة هى خير وأبقى ، فيستخرج ثروات الأرض ، ويستخدمها دون أن تستخدمه هى وتستعبده .

١٨ ـ أن يساعد الإنسان على فهم أن الحياة فيها منافع ، وفيها جمال ، وأن نفسه لديها القدرة على استيعاب المنفعة والقدرة على التفتح للجمال .

١٩ ـ أن يصور النشاط الإنسانى على أنه عـمل للدنيا والآخرة فى آن ، وأن الدنيا هى مزرعة للآخرة .

٢٠ـ ألا يركز على لحظات الضـعف الإنسانى ولحظات السقوط والهـوان فى حياة الإنسان ، ودون الاهتمام بجوانب القوة والرفعة والشرف فيه .

٢١ ـ أن يساهم فى تكريم الإنسان ورفعه عن درك الخضوع للحاجات والضرورات التى تحاصـره فى الطعام والشراب وجوعـات الجسد ، وفى إطلاق إنسانيـته المبدعة فى شتى مجالات الحياة .

٢٢ ـ أن يكون تعبـيرا عن تجربة شعـورية صادقة ، لا تصـويرا مزورا للشخصـية الإنسانية أو تصويرا خياليا لا وجود له فى حياة البشر .

٢٣ ـ ألا يركز على حالات الضعف البشـرى ، ويجعل منها بطولة ، وألا يزينها ويتوسع فى عرضهـا على أساس أنها واقعية ، بل يعرضهـا بسرعة على أنها شرور ونقائص .

٢٤ ـ أن يؤكد علـى التعبـير عن الشـخصـيات التى تعلى شـأن الفضيلـة والقيم الرفيعة، ولا يصنع بطولة من الشخصيات التى تؤدى أدوار الرذيلة .

هذه هى أهم المـعـايير أو المـواصـفـات الـتى يجب أن تتـوافـر فى الأدب الإسـلامى. وهذه المعايير يمكن اسـتخـدامهـا بشكل أو بآخـر للحكم على نوعيـة الإنتاج الأدبى العام أو الخاص وتوجهه .

ومع ذلك فإن الأدب الإسـلامى فى حاجة إلى مـتابعة نقـدية ، لإنقاذ النص الإبداعى الإسـلامى من الأخطاء الفنـية التـى يمكن أن تقع فى مـبناه أو فى مـعناه ، سواء كان أدبا للكبار أو كان أدبا للأطفال .

تدريس الأدب

فى المرحلة المتوسطة والثانوية

أهداف تدريس الأدب :

الأدب كما عرفناه هو تعبير موح عن تجربة شعورية منبثقة عن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة. وهو بنوعيه - الشعر والنثر - مصدر متعة للكبار والصغار. ويجدر بنا هنا أن نعرض للأغراض الأساسية فى تدريس الأدب.

ويمكن تلخيص أهم هذه الأغراض فيما يلى :

١- إدراك ما فى الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الطبيعية [(١)].

٢- التمتع بما فى الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع، والسجع، والقافية، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حب الجمال فى صنعة القادر العظيم.

٣- بعث السرور النفسى والراحة والاطمئنان فى نفس القارئ أو المستمع، وهو ذلك السرور الشبيه بما يشعر به المتنزه فى حديقة فيحاء، أو المستمع للحن موسيقى شجى هادئ.

٤- السمو بالذوق الجمالى الأدبي، نتيجة لمزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه فتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقى .

٥- الاتصال بالمثل العليا فى الأخلاق والسلوك البشري، كما فى القصص ذات المغزى الاجتماعي، والقصائد الشعرية التى تعالج أفكارا أو مشكلات اجتماعية، والمسرحيات، والحكم والأمثال والطرائف المثيرة. . إلخ .

---

(١) انظر : عبد العزيز عبد المجيد ، مرجع سابق ، ص ٣٢٦ - ٣٢٨ ، وانظر أيضا : فتحى يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

٦- التأثر بما فى الأدب من أفكار وأساليب جميلة ، تظهر فى التعبير الشفوى أو الكتابى للقارئ أو المستمع ، فالقارئ أو المستمع المحب للأدب يتأثر به ويحاكيه بطريقة تلقائية .

٧- معالجة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية بقراءة القصص أو الأشعار التى تنفس عن القارئ وعن رغباته المكبوتة .

٨- الاستمتاع بوقت الراحة بقراءة الجميل من ألوان الأدب المختلفة ، وبذلك يستثمر القراء أو المستمعون وقتهم وطاقاتهم فى المفيد النافع .

٩- زيادة الذخيرة اللغوية التى تساعد على زيادة فهم المقروء والقدرة على استعمالها.

١٠- مساعدة القارئ أو المستمع على فهم نفسه ، وفهم مجتمعه ، والوقوف على الأفكار والعوامل التى تصنع الحاضر وتؤثر فى تكوين المستقبل .

إن مدرس الأدب الواعى هو الذى يجعل مثل هذه الأهداف نصب عينيه ، ويعمل على تحقيقها بقدر استطاعته . أما المدرس الذى يدخل إلى حجرة الدراسة وليس فى ذهنه أهدافاً معينة فإنه غالبا ما يضل الطريق ويصير كمن يحرث فى البحر .

ويمكن القول - باختصار - إن المعايير التى سبق عرضها ، والتى يجب توخيها فى الإنتاج الأدبى المتسق مع التصور الإسلامى ، تعتبر - بشكل أو بآخر - أهدافاً تُنشد فى دراسة الأدب .

مناهج تدريس الأدب :

تتبع دراسة الأدب فى معظم بلدان العالم العربى عدة مناهج، ومن أهم هذه المناهج ما يأتى :

١- المنهج التاريخى : وفيه تجرى دراسة الأدب على أساس العصور الأدبية المختلفة بدءاً بالعصر الجاهلى وانتهاء بالعصر الحديث . وهذا هو المنهج المتبع حاليا فى المدرسة الثانوية فى مصر ومعظم أقطار العالم العربى .

٢- منهج الفنون الأدبية : وفى هذا المنهج لا يكون التركيز فى الدراسة على التسلسل التاريخى ، وإنما يكون التركيز على الفنون الأدبية كالشعر بألوانه المختلفة: القديم ، والحديث ، والشعر المسرحى ، والنثر بألوانه المختلفة :

كالقصة، والخطبة والمقالة . . إلخ . وقد يكون المنهج هنا مكونا من دراسة فن أو أكثر من هذه الفنون فى كل العصور الأدبية من القديم إلى الحديث ، وقد يقتصر على عصر واحد ، المهم هنا أن محور المنهج يدور حول فن أو أكثر من الفنون الأدبية ، دون تركيز على تاريخ الأدب .

٣ـ منهج الموضوعات الأدبية : ويتم اختيار محتوى منهج الأدب الذى يتبع هذا المنهج بأن يتم اختيار : مجموعة من القطع النثرية والقصائد الشعرية ذات المغزى الإنسانى والأخلاقى والاجتماعى من عصور شتى بحيث تناسب حاجات وميول التلاميذ فى مرحلة معينة . وهذا هو المنهج الذى يسير عليه منهج دراسة الأدب فى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة فى مصر وفى معظم أقطار العالم العربى.

وقد يصمم المنهج لدراسة ظاهرة أو أكثر من الظواهر الأدبية ، مثل الحماسة أو الفخر ، أو التكسب بالشعر ، على أن تدرس هذه الموضوعات أو الظواهر الأدبية منذ نشأتها وحتى نهايتها . وهنا نجد أن الموضوع الأدبى أو الظاهرة الأدبية هى الأساس الذى تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فنا كاملاً أو جزءاً من فن أدبى ، وسواء تم تناوله فى كل العصور من القديم إلى الحديث أم فى حقبة تاريخية معينة . وهنا نجد أن محور هذا المدخل هو الموضوع الأدبى أو الظاهرة الأدبية . وكثير من برامج الأدب على مستوى الدراسات العليا تتم على هذا الأساس .

محتوى منهج الأدب ومشكلاته :

يسير منهج دراسة الأدب فى المرحلة الثانوية فى مصر بصفة خاصة وفى معظم الأقطار العربية بصفة عامة ، وفق المنهج التاريخى ، ففى السنة الأولى الثانوية يدرس الطلاب الأدب ـ بكل فنونه ـ فى العصر الجاهلى . وفى السنة الثانية يدرسون الأدب فى صدر الإسلام وحتى العصر العباسى . وفى السنة الثالثة يدرسون الأدب فى العصر الحديث . وفى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة يسير منهج دراسة الأدب عامة حسب مدخل الموضوعات الأدبية، حيث تختار موضوعات أدبية شعرية أو نثرية ذات صبغة إنسانية أو أخلاقية أو اجتماعية.

وتشير الممارسات التربوية فى دراسة الأدب فى مصر ومعظم الأقطار العربية إلى مجموعة من المشكلات ، من أهمها ما يأتى :

أ- عدم التوفيق فى اختيار النصوص :

عدم التوفيق فى اختيار النصوص الأدبيـة ، وخاصة الشعرية منها ، فمعظم هذه القطع مثقل بالكلمات الصعـبة البعيدة عن قاموس التلاميذ ، كـما أنها مثقلة أيضاً بالمعانى المجازية مما لا يسـتطيع التلاميذ فهمها . وعجـز التلميذ عن فهم أى موضع يقـرؤه كاف لتنفيره منه ، فـما بالك بموضوع يدرسه ليـحفظه . إنه يكون كالببغاء يردد مالا يفهم ، بل إن هذا يكون فى نفسه كراهية ونفورا من الأدب .

ويمكن تلخـيص عـيوب النصـوص الأدبيـة المختـارة لتـلاميـذ المرحلتين : الإعدادية أو المتوسطة والثانوية على السواء فيما يأتى :

١ـ الإسراف فى اختيار النصوص المحملة بالكلمـات الصعبة ، والتراكيب الغريبة، وأنواع المجاز التى لا يقوى التلميذ على فهمها .

٢ـ تناول النصوص المختارة لموضـوعات مبتذلة لا تثير فى نفس التلمـيذ عاطفة أو انفعالاً أو حماسا ، وقد يكون بعضها منحرفا عن التصور الإسلامى.

٣ـ بعض النصوص بها تكلف فى الخيال ، وعـدم انسجام فى الصورة الشعرية أو النثرية ، حـيث لم تكن تعبـيرا عن تجربة شـعورية صادقـة ، ولم يعبـر عنها بطريقة موحية.

٤ـ خلو معظم النصوص من الحركة أو الحوار أو التمثيل .

٥ـ تناول معظم النصوص المختارة لموضوعات بعيـدة عن محيط التلاميذ وخبراتهم واهتماماتهم .

٦ـ عدم التـوفيق فى اختـيار النصوص المنظومـة على أساس بحر شـعرى مناسب لموضوعهـا ، فمن المعروف لمن يقرضون الشـعر أو يستمتـعون بقراءته أن لنوع الموضوع الشـعرى ، من حماس أو فـخر ، أو وصف ، علاقة بالبـحر الذى تنظم به القصيدة .

إذن ، فاختيـار النص لابد أن يتوافر فيه ، بالإضافة إلى جـمال الموسيقى ، جمال الفكرة والخيـال والعاطفة الصادقة ، وسهـولة اللفظ ، وإلا قتلنا فى نفوس أبنائنا حب الأدب وحماستهم له . ومتى ضاعت الحماسة ضاع الاهتمام وصار من العبث حمل التلاميذ على مالا يحبون .

وفى رأينا ، أن عدم التوفـيق فى اختيار النصوص الأدبية سيـظل قائما مادام ذلك يتم فى غياب معايير الأدب فى التصور الإسلامى التى سبق أن ذكرناها . إن

هذه المعايير لا يجب الالتزام بها فى الإنتاج الأدبى فقط ، بل يجب الالتزام بها فى اختيار النصوص المناسبة للدراسة فى كل مرحلة . ويحبذ فى هذا الصدد اختيار عدد كبير من النصوص التى يمكن دراستها ، ويترك للطلاب والمدرس اختيار الحد الأدنى المقرر منها للدراسة والحفظ .

ب- المنهج التاريخى فى دراسة الأدب :

اتباع المنهج التاريخى فى تدريس الأدب فى المرحلة الثانوية ، وقد نتج عنه مجموعة من المشكلات ،من أهمها ما يأتى :

١ـ طغيان تاريخ الأدب على دراسة الأدب (النص) .

٢ـ طغيان دراسة الشعر على الفنون الأخرى .

٣ـ عدم تذوق معظم طلاب المدرسة الثانوية للشعر ونفورهم منه .

ومكمن الداء أننا تبعنا المستشرقين فى المنهج الذى وضعوه لنا لدراسة الأدب العربى . وهو منهج يركز على التاريخ السياسى للأمة ، وعلى ما فيه من انقلابات ومؤامرات وفتن وافتراءات . ثم يجيء النص الأدبى عَرضا أو للاستشهاد به على الحوادث . وبذلك ابتعد الدارسون عن جوانب الإبداع والإشراق الحضارى ، وانغمسوا فى تتبع المؤامرات والدسائس السياسية ، التى هى سمة التاريخ السياسى عموما لدى معظم الأمم والشعوب . وبذلك جاءت دراسة مناهج الأدب دائما فى مدارسنا ابتداء بالعصر الجاهلى وانتهاء بالعصر الحديث .

وعلى هذا الأساس نجد كثيراً من النصوص المختارة منحرفة فى بعض جوانبها عن التصور الإسلامى للأدب؛ لأن العبرة فى الاختيار لم تكن مراعاة النص لقيم هذا التصور، ومعاييره ، وإنما العبرة فى مناسبة النص وشهادته على الحدث التاريخى !

والوضع الطبيعى فى دراسة الأدب ، هو أن تبدأ بدراسة الأدب نفسه ، ونجعل للنصوص الأدبية الحظ الأوفر من العناية والتركيز . وقد رأت لجنة بحث مناهج اللغة العربية ووسائل ترقيتها التى ألفت سنة ١٩٤٦ هذا الرأى ، وأكدت على ضرورة أن يكون منهج الأدب مرتبطاً بدراسة النصوص ومرتكزا عليها ، وأن يكون الاهتمام الأول بالنصوص الأدبية ، وأن يكون هذا هو الهدف الأول من دراسة الأدب ، وأن يكون ما يرد من تاريخ الأدب عرضا هو وسيلة لتحقيق هذا الهدف الأول . . لكن هذا الرأى لم يلق آذانا صاغية !

وعلى كل حال ، سواء تبعنا المنهج التاريخى ، أو منهج الفنون الأدبية، أو منهج الظواهر الأدبية ، فإننا يجب أن نتوخى اختيار النصوص الأدبية التى تتفق مع التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة ، وتعرض لطبيعة العلاقات والارتباطات بينها ، مع التركيز على بيان مركز الإنسان فى الكون ، ووظيفته فى الحياة كخليفة لله فى الأرض ، مجد فى عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .

جـ- طغيان الشعر على الفنون الأخرى :

أما بالنسبة لطغيان دراسة الشعر على الفنون اللغوية الأخرى ، فربما يكون أحد أهم مسبباتها هو اتباع المنهج التاريخى الذى يبدأ بالشعر فى العصر الجاهلى . كما أن الشعر هو أكثر الفنون الأدبية اكتمالا ونضوجا من البداية ، فى حين أن الفنون الأخرى كالقصة والرواية والمسرحية لم تنضج وتتضح ملامحها إلا فيما بعد. ولذلك حظى الشعر بالعناية أكثر من غيره من الفنون الأدبية الأخرى . . وبالرغم من هذه العناية ، فإن المدرسة قد فشلت - للأسف - فى جعل الناشئة يتذوقون هذا الفن الأدبى الجميل .

وهناك من الأسباب ما أدى إلى ذلك ، من أهمها ما يلى :

أ - سوء اختيار النصوص الشعرية المناسبة ، وقد سبق الحديث عن ذلك .

ب - إجبار التلاميذ على حفظ نصوص الشعر المقدمة لهم رغم صعوبتها ، من غير دراسة كافية لها أو فهم أو تذوق .

جـ - التركيز على الجوانب المختلفة للشكل اللغوى للقصيدة أو المقطوعة وعدم الاهتمام بتفهم روح الشاعر ، وقد أدى كل هذا إلى تحطيم روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ ، وفهم الشعر على أنه مجموعة من الموضوعات المنظومة الخالية من الروح والإحساس والعاطفة الصادقة . إن عدم التوفيق فى اختيار النصوص المناسبة ، بالإضافة إلى صعوبتها وكثرتها ، جعل المدرس يؤديها بآلية منافية لطبيعة التذوق الأدبى ، حتى صار الوضع مختزلا فى : اقرأ ، اجلس ، قم، اقرأ ، اجلس ...... وهكذا !

د - تدريس الشعر الجاهلى الصعب للتلاميذ فى سن صغيرة ، بينما هم يدرسون الشعر الأقل صعوبة فى سنوات يكونون فيها أقدر على الفهم والتذوق .

د- انعدام التذوق الأدبى :

إن عـدم تذوق كثيـر من الطلاب للشـعـر ربما يرجع إلى أننا لم نجـر من التـجارب مـا يمكننا من الحكم الصـحـيح على ميـول طلاب المرحلة الثـانوية إلى الشعر. وقد درج الخبراء فى هذه المرحلة - كما فى المراحل السابقة - على اختيار ما يرونه صالحاً للتـلاميـذ. وهم يبنون اختيارهم - غالبـا - على ذوقهم الخاص وعلى ميولهم .

وفى دراسة مصرية عن « الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين»[1]. ظهرت النتائج التالية :

١- أن المراهقين يميلون بوجه عـام إلى موضوعات الشعـر والنثر الفنى التى تدخل فى خبراتهم ، ويشعرون بأنها تتناسب مع نزعاتهم الفطرية وتتصل بحياتهم فى هذا الطور من أطوار نموهم .

٢- أنهم يميلون إلى الموضوعـات التى تتفق مع الناحيـة الوجدانية فيـهم كالفكاهة والمزاح وغير ذلك من الموضوعات السارة .

٣- أن مـوضوع الحب مما يمـيل إليه المراهق فـى بدء مرحلة المـراهقة، أى مـا بين العاشرة والخامسة عشرة .

٤- أن موضوع الوصف - وبخـاصة وصف الطبيعة - يثـير المراهقين ؛ لأنهم يرون فيه مجالاً للتأمل والتفكير ويشعرون نحوه باتجاه انفعالى إيجابى .

٥- أن موضوع الحماسة وقصص البطولة مما يميل إليه المراهقون فى هذه المرحلة .

٦- أن موضوعى المدح والهجـاء لا يثيران ميل التلاميذ إلا بقدر ما يـشتملان عليه من عناصر أخرى تشبع الناحية الوجدانية لديهم .

٧- أن المراهقين يفضلون - بوجه عام - الشعر على النثر إذا تساويا فى كل العناصر الإيجابية الأخرى .

٨- أن عنصر السهولة أو الإلف من أهم أسباب تفضيل النص الأدبى .

٩- أن عنصر الخيال الذى يتضمنه جمال التـشبيه من أهم أسباب إعجاب المراهقين بالنص الأدبى .

١٠ - أن المراهقين يعجبون بوجه عام بالنص الأدبى ذى الإيقاع الحسن .

---

(١) محمد قدرى لطفى : « الاتجاهات العامة للميـول الأدبية عند المراهقين » ، رسالة ماجستير ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٤٥ .

وقد يكون السبب فى عدم تذوق معظم الطلاب للشعر ، هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة الطلاب على تذوق نواحى الجمال المختلفة فى الشعر . والحقيقة أنه لا يوجد لدينا مقياس موضوعى يقاس به مقدار ما فى الأدب من جمال ، وإنما يرجع تقدير ذلك إلى تذوق القارئ وحساسيته ، وإن كانت فمقياسه إذن ذاتى كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير ، وإن كانت الدراسات التى أجريت فى الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون فى تقديرهم للجميل من الأدب وغيره من الفنون الجميلة .

وفى مصر ، حاول رشدى أحمد طعيمة ، فى دراسته للماجستير ، وعنوانها « وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية ، فن الشعر »، حاول أن يجعل للتذوق الأدبى معايير موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة التلميذ على تذوق نواحى الجمال المختلفة فى الشعر . وقد أجمل الباحث أشكال السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى فيما يلى :

- تمثل القارئ للحركة النفسية فى القصيدة .
- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسية .
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر .
- إدراك ما فى الأبيات من وحدة عضوية ، وما فى الأفكار من ترابط .
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر .
- القدرة على إدراك ما فى الأفكار من عمق ، وفهم للمعانى التى يوحى بها الشاعر .
- فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية .
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر ، وعلى رسم الشخصيات .
- تحديد مدى المقارنة بين الصورة الشعرية والأفكار .
- إدراك أهمية الكلمة فى القصيدة .
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى تثيره القصيدة .
- إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر .
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة .

- القدرة على فهم الرمز وتفسيره ، وإدراك المعانى الكامنة فيه .
- إدراك مجال التشبيه والصور البيانية .
- حساسية الطالب لوزن الأبيات ، وإدراك ما فيها من نشاز موسيقى .
- ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها .
- اكتشاف العيب الموجود فى الأبيات .
- إدراك أثر الثقافة فى جمال البيت [1].

وعلى العموم فإن الأدب العربى قديمه وحديثه ملىء بالموضوعات والطرائف المناسبة التى تستدعى البحث والاختيار وحسن المعالجة ، ومن الضرورى أن يراعى فى الاختيار قدرات التلاميذ ، وأن يكون للتلاميذ أنفسهم نصيب فى هذا الاختيار، كما سبق أن اقترحنا .

ومن ألوان الأدب التى يميل إليها الطلاب فى المرحلة الثانوية ما يأتى :

١- أدب الجهاد والبطولة شعرا كان أو نثرا ، فالطلاب فى هذه المرحلة يميلون إلى هذا اللون لحماستهم وقوة عواطفهم وحبهم للمغامرة .

٢- الأدب المسرحى شعرا كان أو نثرا ، ففى الأدب المسرحى - بأنواعه المختلفة - حياة جماعية ، والطلاب فى هذه المرحلة يميلون إلى التعاون وتبادل الأفكار والآراء .

٣- أدب الحب من شعر أو قصة أو مسرحية ، فطلاب المرحلة الثانوية فى طور المراهقة . وينبغى أن توجه عاطفة الحب الجياشة فى هذه المرحلة توجيها سليما متفقا مع التصور الإسلامى لذلك .

٤- أدب الحوادث المثيرة، والأزمات والمآسى السياسية والاقتصادية ، والاجتماعية.

٥- أدب الوصف شعرا أو نثرا، الواضح الحركة، والذى يثير صورا حسية مختلفة .

ويختلف التلاميذ - على كل حال - فى درجة ميولهم إلى هذه الأنواع تبعا لدرجة ذكائهم ، وخبراتهم ، واختلاف بيئاتهم ، وعمق إيمانهم .

---

(١) انظر : رشدى أحمد طعيمة ، « وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية ، فن الشعر»، رسالة الماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ,١٩٧١.

العلاقة بين الأدب والبلاغة :

من المشاكـل المتصلة بمحـتوى منهج الأدب فى مـصر ومعظم أقطـار العالم العربى ، مشكلة العلاقة بين الأدب والبلاغة . إن الغرض من البلاغة هو إدراك ما فى النص الأدبى من جـمال وطرافـة ، وإدراك مـدى قدرة الأديب على صـياغـة أفكاره الجميلة بعـبارات جميلة موحيـة . وقديما قال عبد القاهر الجـرجانى المتوفى سنة ٤٧١هـ ، عندمـا أشار إلى البـيان (البـلاغة) فى دلائل الإعـجاز بقـوله : «ولولاه لم تر لسـاناً يحوك الوشى ، ويـصوغ الحلى ، وينفث السـحر ، ويقـرى الشهد ، ويريك بدائع من الزهر »، فعلوم البلاغة إذن ما هى إلا خوادم للأدب ، والغرض من دراستـها إدراك ما فى النص من معان وأفكار سامـية ، وتذوّق ما به من جمال وخيال وصور بليغة .

لكن هذا الانحراف « قد وقع فى كـتب « البلاغة » بعد عبد القـاهر ، فقد كان المتـبع فى أيامه أن تخـتلط قواعد الـبلاغة بالنقـد الفنى للنص الأدبى ، وأن يستشهـد على القاعدة البلاغية بالنصوص ، ثم تنقـد هذه النصوص نقداً فنيًا يبين الجمال والقبح فـيها ـ وهذا هو المنهج الصحيح ـ ولكن البلاغـة بعد ذلك استقلت على يد السكاكى وأمثاله ، فـصارت القاعدة هى المقصود أولا وأخـيرا . والقاعدة تثبت بالمثال الجيد كما تثبت بالمثال الرديء . وعلى هذا أصبحت كتب البلاغة عند المتأخرين معرضاً لنماذج فى غـاية السخف والرداءة ، تذكر على أنها أمثلة لقواعد البلاغة ففسد الذوق فساداً عظيما» (١).

ولما أدخلت دراسـة علوم البـلاغة ـ المعـانى والبـيان والبـديع ـ فى المدارس الثانوية ، قـصد بتدريسـها هذا الغرض . ولكـن المنهجيين انحـرفوا عن ذلك إلى العناية بقواعد البلاغة وتعاريفها وشواهدها دون تحقيق الغرض التطبيقى الجمالى فى اللغة . فصارت هذه العلوم ـ بهذه الصورة ـ أشبه بقواعد النحو والصرف ، جافة خاليـة من كل جمال . وعـمد الطلاب إلى حفـظها وتطبيـقها ـ إن اسـتطاعوا ـ تطبـيقاً آليـا عمليـا ، بدون أن تترك فى نـفوسهم أثرا فـنيًا ، أو هزة شـعورية أو إحساساً بالجمال التعبيري(٢) .

---

(١) سيد قطب : النقد الأدبي أصوله ومناهجه ، مرجع سابق ، ص ١٩٢ .

(٢) عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية ، أصولها النفسية وطرق تدريسها ، مرجع سابق ص ٣٥٠ . .

وبهذا الأسلوب أخذ المدرسون فى تدريس علوم البلاغة تارة بالطريقة الاستنباطية، فيسوقون الأمثلة ويناقشونها ويستنبطون منها القاعدة ، وتارة بالطريقة القياسية فيذكرون القاعدة أولاً ثم يقيسون عليها أمثلة تندرج تحتها.

وبهذا صارت علوم البلاغة تدرس كما تدرس قواعد النحو والصرف عندنا، وصارت منعزلة عما يدرسه التلاميذ من أدب ، فقد ترد فى نصوص الأدب شواهد بلاغية لا يتعرض لها المدرس ؛ لأن التلاميذ لم يدرسوا قواعد البلاغة التى تفسرها، أو قد يعرض لها من غير أن يكون لدى التلاميذ من المعارف ما يكفى لفهمها .

وعلى هذا صار لعلوم البلاغة دروسها الخاصة المستقلة عن دراسة النص الأدبى . وكأن البلاغة شىء والأدب شىء آخر . وصارت البلاغة مادة مستقلة يمتحن فيها التلاميذ بورقة امتحان خاصة ، وصار التلميذ لا يشعر بهذه الصلة العلمية بين البلاغة والأدب ، ولا حتى بالصلة الجمالية .

مناهج النقد الأدبى ووظائفه :

إذا عرفنا وظيفة النقد وغاياته أمكن أن نعين مناهج النقد التى تكفل لنا تحقيق هذه الغايات . وعليه فإن وظيفة النقد وغاياته تتلخص فيما يلى :

أولا : تقويم العمل الأدبى من الناحية الفنية ، وبيان قيمته « الموضوعية » على قدر الإمكان ؛ لأن « الذاتية » فى تقدير العمل الأدبى هى أساس «الموضوعية » فيه ، ومن العبث محاولة تجريد الناقد من ذوقه الخاص ، وميوله النفسية ، واستجاباته الذاتية لهذا العمل ، التى ترجع إلى تجاربه الشعورية السابقة بقدر ما ترجع إلى العمل الأدبى نفسه .

فمواجهة العمل الأدبى - قصيدة أو رواية أو أقصوصة أو ترجمة حياة ، أو خاطرة ، أو مقال أو بحث - بالقواعد والأصول الفنية المباشرة ، والنظر فى قيمه الشعورية وقيمه التعبيرية ومدى ما تنطبق على الأصول الفنية لهذا الفن من الأدب، هو ما يسمى « بالمنهج الفنى » فى النقد الأدبى .

ثانيا : تعيين مكان العمل الأدبى فى خط سير الأدب ، فمن كمال تقويم العمل الأدبى من الناحية الفنية أن نعرف مكانه فى خط سير الأدب الطويل ، وأن نحدد مدى ما أضافه إلى التراث الأدبى فى لغته ، وفى العالم الأدبى كله .

وأن نعرف : أهو نموذج جديد أم تكرار لنماذج سابقة مع شيء من التجديد وهل ما فيه من جده يشفع له في الـوجود ؟ أم هو فضلة لا تضيف لرصيد الأدب شيئا ؟!

ثالثـا : تحديد مدى تأثر العمل الأدبي بالبيئـة المحيطة ، ومدى تأثيرها فيه . وأن نحدد بذلك مدى العبقرية والإبداع ومدى الاسـتجابة العادية للبيئة . . وهذا النوع من العمل النقدى يغلب عليه طابع « **المنهج التاريخى** » وإن كان المنهج الفنى يشترك معه فى بعض الجوانب .

رابعـا : تصوير سمات صاحب العمل الأدبى ـ من خلال أعماله ـ وبيان خصائصه الشعورية والتـعبيرية وكـشف العوامل النفسية التى اشـتركت فى تكون هذه الأعمال ، وجـهتها هذه الوجهة المعـينة ، بلا تمحل ولا تكلف ولا جزم ؛ حيث إن العمل الأدبـى تنطوى تحته عوامل ومؤثرات شـتى يصعب على أى ناقد الاهتداء إليها جميعا، لذلك فإن الجزم بأن مؤثرا واحدا أو عدة مؤثرات منفردة هى التى سبـبت استجابة ما ، أمر مـناف للروح العلمية . وهذا هو «المنهج النفسى » فى النقد الأدبى .

وأخيراً ، فإنه لابد من التنبيه هنا إلى أمرين : **الأول** أن الفصل الحاسم بين هذه المناهج وطرائقها أمر ليس بمستطاع . **والثـانى** : أن هذه المناهج مجتمعة هى التى تكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمها تقويماً كاملاً . . وهذا هو « **المنهج المتكامل** » ، فإيثار أحد هذه المناهج على الآخرين لا يكون إلا فى الموضع الذى فيه أحـدها أجدى من الآخر ، وإلا فلا محل للتفـضيل المطلق لأحدها على الآخر [1] .

والرأى عندنا أن تعود دراسة البلاغة – فى مراحل التعليم العام على الأقل– إلى وظيـفتـها الأولى؛ وهى أن تكون جـزءا عمليـا أصيـلا من دراسة النـصوص الأدبية. وأن تضاف حصص البلاغة إلى حصص الأدب على أنها مفسرة وموضحة لما فـيـه من جـمال الفـكرة وجمـال الأسلوب . ولكـى تكون لدى المدرس خطة واضحة لما تعرض له من أبواب البـلاغة ، فإن عليه أن يحتفظ بسجل يقـيد فيه ما

(١) سيد قطب ، المرجع السابق ، ص ١١٤ - ١١٦ . .

يتعرض له من ألوان بلاغية أثناء تدريسه نص الأدب، حتى يتأكد مما درسه ومما لم يدرسه فيعطى له عناية كافية.

وقد ينظم المدرس ما عرفه التلاميذ من ألوان البلاغة، ويرجعها إلى أبوابها وعلومها، فيجمع ما هو من علم المعانى تحت علم المعانى، وما هو من علم البيان تحت علم البيان. ثم يستذكر مع التلاميذ هذه الألوان البلاغية، حتى تتكون عندهم فكرة مرتبة عن علوم البلاغة، وبذلك يراجع أيضًا، ما درسه التلاميذ منها ـ عرضًا ـ فى الأدب. وفى الوقت نفسه يستمر فى تدريس الأدب والبلاغة معا.

وتدريس النقد فى المرحلة الثانوية ـ كتدريس البلاغة ـ يهدف إلى خدمة النص الأدبى، وبيان مواطن القوة والضعف فيه، وأسبابها، علاجها. وعلى هذا يجب أن يدرس النقد الأدبى من خلال دراسة النصوص الأدبية. أما دراسة مفهوم النقد ونظرياته من عهد سقراط وأفلاطون إلى العصر الحديث، فى مراحل التعليم، وقضاء معظم الوقت، وإنفاق معظم الجهود فى ذلك فهو مضيعة للجهد والوقت، لكل من المُنَهِّجين والمدرسين والطلاب.

التذوق الأدبى والإبداع:

سبق أن قلنا إن الأدب تعبير فنى، يتخذ من الأفكار والألفاظ والعاطفة والخيال أدوات وألوانا يصور بها واقع الحياة وطموحاتها على نحو جديد ومثير.

فالأدب تجسيد فنى راق للثقافة بجانبيها العقيدى والاجتماعى. وبذلك فهو جزء من حياة الناس، وهو خلاصة لكل ما له قيمة باقية فى الحياة الإنسانية، تتناقله الأجيال، وتعمل على استمراره وإثرائه.

وعندما يصير الأدب معبرا عما له قيمة باقية فى الحياة الإنسانية، فإنه يصبح أدبا عالميا، ويصبح مصدرا للإلهام، وحافزا لبروز طاقات الخلق والإبداع، لدى الأدباء والفنانين، ولدى القراء والمستمعين والمشاهدين سواء.

والتذوق فى حقيقته خبرة تأملية، فكرية، وانفعالية، تتم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية، والعاطفية، واللفظية للعمل الأدبى أو الفنى. ويهدف درس الأدب إلى تكوين الذوق الأدبى فى نفوس الطلاب والقراء والمستمعين، بحيث يتجلى ذلك فى تعبيرهم وفى إحساسهم بأسرار الجمال فى كل ما هو جميل وراق فى الحياة.

والفهم مفتاح التذوق للنص الأدبى. فالمتلقى لا يصل إلى التذوق إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مكونات العمل الأدبى، وإدراك أسرار الجمال أو مواطن الضعف فى العمل الأدبى، هنا فقط يصل إلى درجة التذوق، التى تعتبر إعادة بناء، أو إعادة خلق للعمل الأدبى.

وإذا كان الأدب تعبيرا فنيا موحيا عن الفكر الجميل والشعور الصادق، فما المقصود بالتذوق الأدبى؟ الآراء فى ذلك متقاربة:

فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الأديب عند ميلاد العمل الأدبى.

وهناك من يرى أن التذوق الأدبى نوع من السلوك ينشأ من فهم المعانى العميقة فى العمل الأدبى أو الفنى، والإحساس بجمال الأسلوب، وصدق الشعور، والقدرة على الحكم.

وهناك من يرى أنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع بشغف، وإلى التعاطف وتقمص الشخصيات المؤثرة فى العمل الأدبى، وإلى المشاركة فى الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التى يصورها الأديب، وإلى السير معه فى تأليفه خطته، وأساليب تعبيره.

وهناك من يرى أن التذوق سلوك يعبر به القارئ أو المستمع عن فهمه للفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ومشاركته فى الحياة التى تجرى فيها، وتأثره بالصورة البيانية التى يحتويها،

وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكـيبه، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه.

وهنا يمكننا القول بأن التذوق هو القـدرة على إعادة بناء الجو الفنى والنفسى والتاريـخى الذى عاشه الأديب عـند ميلاد النص بـعناصره: الشعـور، والأفكار، والخيال، والأسلوب الفنى، والعيش فى هذا الجو كله، والحكم عليه.

التذوق إبداع، والمتذوق مبدع:

يربط البعض بين إبداع الفنان أو الأديب، وبين تذوق القـارئ أو المستمع أو المشاهد، فهـذان النوعان من النشاط متبادلان؛ فـهما يتبادلان التأثيـر والتأثر سلبا وإيجابـا، فحين ينشط الإبداع يزدهر النشـاط التذوقى، والعكـس صحيح أيـضا، فحين ينشط التذوق أو الإحساس بالجمال تزدهر الصياغات الفنية الجميلة، وينتعش الإبداع، ويكثر الإتقان فى شتى المجالات.

وحين يبدع الفنان لا يقدم الواقع كما هو، ولا يعطى مقدمات متفقا عليها؛ لأن الفن لا يقبل المبـاشرة، إنه إعادة خلق للواقع؛ لأنه لا يسلم به كـما هو، بل ينظر إليه من زاوية جـديدة، وبرؤية مختلفة؛ لهـذا فإن المتلقى حينما يتلـقى عملا فنيا، تثور لديه تسـاؤلات، وقد ينتبه إلى واقع نفسى كـان يلازمه ولم يكن يدركه من قبل. فالمتذوق هنا يكون مبدعا، وهو مبدع حقيقة لا مجازا، وإبداعه داخلى، وإنجازه الإبداعى أعمال فنية تتـحقق لأول مرة ولآخر مرة. وهذا النوع من الإبداع له خاصيـة مميزة، وخصوصـيته تنبع من كونه قد تحـقق فى الداخل، وعرض على عين العقل، وتنسم هواء الخيال، وتعمق فى سراديب الوجدان.

ومن هنا يمكن القول إن الـتذوق هو عمليـة إبداع حقيـقى وخلق فنى. وقد تبين من دراسة التجـربة الإبداعية أن المتذوق يمر بنفس المراحل التى مـر بها المبدع، وهو يقوم بعمليـة الإبداع، ويسير فى نفس الطريق الذى سار فيه المبـدع عند ميلاد

عملية الإبداع. وهذا يعنى أن المتذوق يعيد بناء العمل الفنى مرة أخرى من خلال السير فى نفس الدرب الذى سار فيه الفنان المبدع.

ويركز الإمام عبد القاهر على الفكرة فى عملية الإبداع، فيقول: «وهل شىء أحلى من الفكرة إذا استمرت وصادقت نهجا مستقيما، ومذهبا قويما، وطريقة تنقاد، وتبينت لها الغاية فيما ترتاد».

ويرى عبد القاهر أن الخبرة الجمالية التى يمر بها المتذوق أو المبدع تتمثل فى «حلاوة الفكرة» التى هى الأثر النفسى السار الذى يستمتع به المتذوق أو المبدع.

ويقول الإمام فى مجال الحديث عن صنعة الشعر: «فإذا ما مدت الحلبات لجرى الجياد، ونصبت الأهداف لتعرف فضل الرماة فى الأبعاد والسداد، فرهان العقول التى تستبق، ونضالها الذى تمتحن قواها فى تعاطيه هو الفكرة والروية والقياس والاستنباط».

وقد تنبه علماء الغرب بعد عبد القاهر بقرون كثيرة إلى طبيعة النشاط الإبداعى، فيرى جليفورد عالم النفس المشهور أن الإبداع هو النشاط الذى به يتوصل إلى الإنتاج الفنى الجميل من خلال الفكرة، والروية، والقياس، والاستنباط.

إن المبدع الحقيقى هو الذى يتلقى إلهاماته وإشراقاته وأفكاره من المجتمع الذى يعيش فيه، سواء كان مجتمعا محليا أو مجتمعا إنسانيا عاما؛ لذلك فإن عمله الإبداعى موجه إلى المتلقى، فوجهة نظر المتلقى مأخوذة فى الاعتبار خلال عملية الإبداع؛ لذلك فإن دور المتلقى أو المتذوق ليس مجرد استماع لوجهة نظر المبدع، بل خلق جديد وإبداع فنى جميل.

والخلاصة أن المبدع حين يصوغ العمل الفنى لا يحمله رسالة إخبارية مباشرة، وإنما يصوغه بطريقة فنية تمكن القارئ أو المستمع أو المتذوق من أن يعيش التجربة الشعورية والتجربة الفنية بنفس الطريقة التى عاشها بها المبدع، وهكذا

يصير المتذوق مبدعا. وفى كل مرة يعيش المتذوق (قارئا أو مستمعا أو مشاهدا) عملا فنيا، فهو بمعنى من المعانى ينشئ إبداعا جديدا. فعملية تذوق العمل الأدبى تقتضى أساسا إعادة بناء هذا العمل بكل عناصره التى توسل بها المبدع فى نقل طريقته فى الإحساس بالحياة.

وليس معنى ما سبق أن المتذوقين لعمل ما ـ قراء كانوا أو مستمعين أو مشاهدين ـ سوف يبدعون شيئا واحدا بنفس الطريقة؛ لأن كل متذوق سوف يبث ـ فى الواقع ـ أحاسيسه الخاصة به لتمتزج بما يوحى به العمل الفنى أو الأدبى، وبذلك تتعدد صور الإبداع لنفس العمل الفنى بتعدد المتذوقين له.

وعليه هذا، فإن المعايشة العميقة للعمل الأدبى أو الفنى الجميل، هى فى الواقع إبداع من نوع آخر. والمعلم الرشيد الذى يدرب تلاميذه على تذوق النص الأدبى، إنما هو فى الواقع يدربهم على الإبداع.

مشكلة النثر فى المرحلتين المتوسطة والثانوية:

يقصد بالنثر الأدبى ما توافرت فيه صفات الأدب بمعناه الخاص وهو الفكرة الجميلة فى التعبير الجميل، وهو ما يمكن تسميته أيضا «بالنثر الفنى».

والنثر الأدبى الجميل الذى يطرب له القارئ والمستمع له ألوان كثيرة: كالقصص، والحوار، والمسرحيات، والرسائل، والخطب، والمقالات، والمقامات، والوصايا، ووصف الأحداث والرحلات، وكل ما يتصف بالخيال والفكرة والعرض، هذا كله بالإضافة إلى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة. فالقرآن الكريم هو أعظم ألوان الأدب، وأجمل أنواع النثر الفنى على الإطلاق. ويستطيع المنهجون أن يختاروا نصوصًا قرآنية مدروسة من كتاب «دلائل الإعجاز» لعبد القاهر الجرجانى، أو نصوصا أخرى من كتاب «التصوير الفنى فى القرآن» لسيد قطب.

والأدب العربى ملىء بالنثر الجميل الممتع. وسواء أكان هذا النثر يعالج فى

حصـص المطالعة ، للقـراءة والفهم والتـذوق ، أم فى حصص الأدب ، للـقراءة والفهم والدرس والتذوق والحفظ أحيانا ، فهو داخل فى باب الأدب ، فالنصوص النثرية الجميلة هى أدب تختلف معالجته فى المدرسة باختلاف الغرض من تدريسه .

ومـشكلة دراسـة النثـر الفنى فـى المدرسـة الثـانوية ، أنه يدرس فى مـادة «القراءة»، لا على أنه نثر أدبـى وإنما على أنه مجرد قراءة . وحتى القـصة المقررة تدرس على أنها «كتـاب القراءة ذو الموضوع الواحد» . وهناك بالطبع كـتاب القراءة ذو الموضوعـات المتعـددة، وهو يحتوى علـى الكثير من ألوان النـثر الأدبى ، بل والشعر أيضاً . وليس المهم هو الاسم الذى تدرس تحته هذه الألوان الأدبية ، وإنما الأهم هو طريقة اختيـارها للطلاب وطريقة تناولها تبرز مواطن الجمـال فيها وتعين على تذوق الطلاب لها واستمتاعهم بقراءتها .

وفى كل الأحـوال ، يجب اختـيار النصـوص النثرية المتـفقـة مع التـصور الإسلامى ، أو لا تتـعارض معه على الأقل ، كـما يجب مراعاة أن تكون مـثيرة للتفكير ، معينة على رؤية الحياة بالشكل الذى يجب أن تكون عليه ، وعلى تفهم القيم السائدة والأوضـاع السائدة محليا وعالـميا ، ومعينة على المساهمـة فى ترقية أوضاع الحياة وفق منهج الله .

تحضير الدرس فى كراسة التحضير وطريقة تنفيذه فى حجرة الدراسة:

فيما يلى نص شعرى لزهير بن أبى سلمى ، يمكن تحضيره وتنفيذه على النحو التالى :

من حكم زهير بن أبى سلمى

(النص)

من يجعل المعروف من دون عرضه ... يَفِرْهُ [١] ومن لا يتق الشتم يُشْتم
ومن يك ذا فضل [٢] فيبخل بفضله ... علي قومه يُستغن عنه ويُذْمَم
ومن هاب أسباب [٣] المنايا [٤] ينلنه ... وإن يَرْقَ أسباب السماء بسلم
ومن يصنع المعروف في غير أهله ... يكن حمده ذمًّا عليه ويَنْدَم
ومن لم يُصانع [٥] في أمور كثيرة ... يُضَرَّس بأنياب ويُوطأ بمنسم [٦]
ومهما تكن عند امرئٍ من خَليقة [٧] ... وإن خالها [٨] تَخْفى على الناس تُعلم

التحضير

أولا : الأهداف :

١ـ أن يفهم الطلاب الحكمة من سد باب الذرائع ؟

٢ـ أن يدركوا عاقبة البخل فى الدنيا والآخرة .

---

(١) يفره : يحفظه .

(٢) ذا فضل : صاحب مال كثير أو غير ذلك من الفضائل .

(٣) أسباب : جمع سبب ، والمقصود هنا الطريق .

(٤) المنايا : جمع منية ، وهي الموت .

(٥) يصانع : يداري ويجاري .

(٦) المنسم : خف البعير .

(٧) الخليقة : الصفة ، حسنة كانت أم سيئة .

(٨) خالها : ظنها .

٣ـ أن يتعمق لديهم شعور الإيمان بالآخرة والعودة إلى الله .

٤ـ أن يدركوا أهمية إشاعة المعروف بين الناس .

٥ـ أن يفهموا أن كل امرئ صائر يوما لشيمته ، وإن تَخَلَّق أخلاقاً أخرى من حين إلى آخر .

ثانيا ـ الأفكار الرئيسية :

١ـ صناعة المعروف قولاً وعملاً وأثر ذلك .

٢ـ البخل وأنواعه وعاقبته فى الدنيا والآخرة .

٣ـ أهمية الإيمان بالموت والعودة إلى الله .

٤ـ أهمية المعروف ، وألوانه ، وإشاعته بين الناس .

٥ـ مدارة الناس ومجاراتهم : أهمية ذلك وحدوده .

٦ـ نقد وتقويم بعض الأبيات .

ثالثا ـ طريقة السير فى الدرس :

١ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه .

٢ـ قراءة النص قراءة جهرية نموذجية بواسطة الأستاذ أو الاستماع إلى تسجيل جميل له . يعقب ذلك ما يلى :

أ ـ معالجة بعض المفردات الصعبة .

ب ـ استنباط الفكرة العامة للنص .

جـ ـ استنباط الأفكار الرئيسية .

د ـ التعريف المناسب بقائل النص .

٣ـ تدريب الطلاب على قراءة النص بيتا بيتا ، مع تناول كل بيت أو مجموعة من الأبيات بالتحليل والتفسير والتقويم ، مع التأكيد على الصور الجمالية واستنباط المبادئ اولأفكار ذات القيمة الباقية ، وبيان صلتها بالحياة .

٤ـ نقد وتقويم بعض المعانى والأفكار التى وردت بالنص .

رابعاً ـ التقويم :

١ـ تقويم بنائى يتم من خلال المناقشة المستمرة أثناء الدرس .

٢ـ تقويم ختامى عن طريق :

أ ـ حل الأسئلة رقم ١، ٣، ٥ ـ مثلاً ـ أثناء الدرس .

ب ـ حل الأسئلة رقم ٢، ٤، ٦ ـ مثلاً ـ فى كراسة الواجب .

جـ ـ يجوز للمدرس أن يضع أسئلة بالإضافة إلى الموجودة بالفعل .

يقوم المدرس بعد ذلك بتحفيظ القطعة للتلاميذ، والمعروف أن عملية الحفظ هذه تختلف باختلاف التلاميذ ، كما أنها تتوقف على عوامل كثيرة . ومن أهم هذه العوامل ما يأتى :

أ ـ التكرار ، فالتكرار يساعد على الحفظ ، إلا أن التكرار الموزع خير للحفظ من التكرار المركز ، أى أن التلميذ لو قرأ القطعة من النصوص خمس مرات ، ثم قرأها بعد يومين أو ثلاثة خمس مرات أخرى ، ثم قرأها خمس مرات ، مرة ثالثة بعد أسبوع ، يكون هذا أفضل مما لو قرأها مرة واحدة خمس عشرة مرة.

ب ـ الكلام المفهوم أسرع وأسهل فى الحفظ من الكلام الغامض المبهم .

جـ ـ حفظ الشىء المحبب أسهل من حفظ النصوص التى تتجافى مع ميول التلاميذ واهتماماتهم .

د ـ ما يدرك بأغلب الحواس أو كلها أسهل وأسرع فى الحفظ مما يدرك بحاسة واحدة .

هـ ـ حفظ الشعر المسجوع أسهل من حفظ النثر المرسل .

و ـ حفظ القطع المترابطة المعانى أسهل من حفظ القطع ذات المعانى غير المترابطة أو المفككة .

طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة ، ولكن من أشهرها طريقتان هما : طريقة الكل ، وطريقة الجزء ، وسوف نعرض لهاتين الطريقتين بشىء من التفصيل :

١ ـ طريقة الكل :

وهى أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها كوحدة متكاملة ؛ وذلك بأن يكررها عدة مرات فى فترة واحدة أو فى فترات متعاقبة . وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدى إلى تثبيت القطعة فى الذهن بطريقة مترابطة . ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة من المحفوظات قصيرة وسهلة .

ومن عيوب هذه الطريقة أنها صعبة إذا كانت القطعة طويلة ، أو كانت غير مترابطة المعانى ، أو كان التلميذ صغيرا .

٢ـ طريقة التجزئة :

وهى حفظ القطعة بيتا بيتا، أو بيتين بيتين ، أو جملة جملة إذا كانت القطعة نثرا. وهذه الطريقة أفضل من طريقة الكل ، إذا كانت القطعة طويلة أو صعبة ، أو كانت غير مترابطة المعانى كما فى الشعر الجاهلى، حيث البيت هو وحدة القصيدة .

وعلى كل حال فإن مقياس الصعوبة أو السهولة هو قدرة التلميذ . ولعل من أهم مزايا هذه الطريقة ، أنها تمكن التلميذ من الإحساس الفورى بالتقدم نحو هدفه، وبالتالى تزيد من ثقته ، وتشجيعه على المثابرة .

ومن عيوبها أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها أوفر من العناية والاهتمام أكثر من الأجزاء الأخيرة ، وأن إدراك العلاقات بين أجزاء القطعة سيكون أصعب .

والأفضل من وجهة نظرنا ، هو الجمع بين الطريقتين ، طريقة الكل وطريقة التجزئة . وهنا إما أن يبدأ التلميذ بحفظ بيتين بيتين ، ثم يعود فيربط بين الأبيات الجديدة وما سبقها إلى أن تنتهى القطعة . وإما أن يحفظ القطعة كلها مرة واحدة، ثم يكرر الأجزاء التى يرى أنها أصعب من الأخرى وهكذا .

على كل حال فأيا كانت الطريقة يجب أن يكون تقسيم القطعة إلى أبيات أو فقرات قائما على أساس المعنى ، فيكون كل قسم عبارة عن وحدة معنوية أو فكرة رئيسية . ويجب عدم اللجوء إلى الحفظ قبل الدراسة والفهم والتذوق للنص المراد حفظه.

الفصل السابع

أدب الأطفال

- مفهومه
- مشكلاته
- معاييره
- ألوان أدب الأطفال
- أهداف تدريسه
- طرائق وأساليب تدريسه



مفهومه:

سبق أن قلنا: إن تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الابتدائية يتصل بتعليم الأطفال أشكالا واسعة لا فروعا ضيقة. فتعليم الأطفال ينبغي أن يبدأ بالمحادثة، وحكاية القصص، وإنشاد الأناشيد، ثم بعد ذلك تتجه العملية التعليمية إلى القراءة والكتابة والقواعد النحوية التي يجب أن تعلم من خلال النصوص الجميلة.

ولا يختلف أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية عن أدب الكبار، فالأدب في كلتا الحالتين هو تعبير فني هادف ينبثق عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة. لكن أدب الأطفال ـ مع ذلك ـ يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله، والفكرة التي يعالجها، والطريقة التي يتم تناوله بها. والأسلوب الذي يقدم به.

مشكلة أدب الأطفال:

وتكمن مشكلة أدب الأطفال الحقيقية عندنا، في قلة الإنتاج الأدبي للأطفال، وفي عدم الالتفات إلى هذه المسألة إلا أخيرا. وعندما بدأ الاهتمام بقضية أدب الأطفال سارع الجميع إلى الإنتاج الغربي يترجمونه إلى العربية بما فيه من مضامين تتصادم مع البيئة العربية الإسلامية شكلا وموضوعا.. وكثر عدد العاملين في هذا الميدان من التجار أكثر من الأدباء!.

إننا بحاجة إلى رسم منهج إسلامي لأدب الأطفال واليافعين والشباب. إن ترك هذا الميدان للأدب المترجم يعني صياغة وجدان أطفالنا وشبابنا وأذواقهم وميولهم صياغة غربية وبعيدة عن وجدان الأمة وعقيدتها وأخلاقها ونظمها النابعة منهم، وفى ذلك استلاب للعقول.. بل للأرض ومن عليها.

إن الجهود الرائدة للشهيد سيد قطب وللأستاذ أبي الحسن الندوي في الدعوة إلى أدب إسلامي متميز، وفي أصول الكتابة الأدبية الإسلامية، وما تلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ على أحمد باكثير، والأستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والدكتور نجيب الكيلاني وغيرهم.. كل هذه الجهود لا تزال ـ في معظمها ـ أطروحات عامة لم تنعكس بالقدر المطلوب في صورة نماذج أدبية،

بأقلام إسلامية واعـية، وعارفة بأصول الصنعة الفنية، كـما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب شبه الكامل لأدب الأطفـال الذي أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمي، بينما لا يزال يتعثر عندنا، ويفتقر إلى التجارب الجادة، والنـماذج الجيـدة التي تستطـيع أن تبلغ إشراقـة الإسلام، وأن تعـبر عن الشخصيات الإسلامـية، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التي يحـتويها التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

إن معظم مـا يقدم لأطفالـنا من نصوص أدبية فـي المرحلة الابتدائيـة تعوزه العاطفة الصادقة، والصياغة الفنـية الهادفة، وهو أقرب إلى الكلام المنظوم منه إلى التعـبير الفني الجـميل؛ لذلك فهـو فقير في قـدرته على تربية الإحـساس بالذوق والجمال في نفوس أطفالنا ومشاعرهم.

لقد أوصت رابـطة العالم الإسلامـي العالمية في مـؤتمرها الثاني الـذي عقد بمدينة استانبول برئاسة الأستاذ أبو الحسن الندوي، بضرورة تكثيف الاهتمام بأدب الطفل المـسلم، والعمل علـى إنتاج وطباعـة مجموعـات من القصص والأناشـيد والمسرحيـات والدراسات عن هذا الأدب، وحث الأدباء الذين حـضروا هذا المؤتمر المفكرين الإسلامـيين المهتمين بأدب الأطفال أن يسـتلهموا موضوعاتـهم من كتاب الله، وسنـة رسول الله ﷺ، ومـن التـراجم الإسـلاميـة، وسـائر كـتب التـراث الإسلامي، مع مراعاة الشروط الفنية فيما يبدعون.

وناشد أعضاء المؤتمر أصحاب المواهب الفـنية والقدرات الأدبية أن يتخصص بعضهم فى أدب الأطفال، وأن يهتموا بإبداع النصوص الإسلامية الجيدة التي يمكن الاستفادة مـنها عن طريق عرضهـا في وسائل الإعلام المختلفـة. وفي هذا الصدد صدر ديوان «رياحين الجنة» للشاعر عـمـر بهاء الدين الأميري، وفي الطريق ديوان آخر للأستاذ محمود مفلح.

كما أوصى المؤتمر النـقاد الإسلاميين بتقويم الإنتاج المـعاصر لأدب الأطفال، سواء منه المتـرجم أو غير المترجم، وبيـان إيجابياته وسلبـياته، وتشجيع التـرجمة المتبـادلة بين لغات الشـعوب الإسلاميـة في أدب الأطفال. ووضع دليـل للإنتاج الإسلامي المعـاصر في هذا الميـدان. وإجراء المسابقـات بين ألوان الإنتاج المختـلفة لأدب الأطفال، ودعم المجلات الإسلامية التي تعنى بهذا الأدب.

وربما كـان من الاستجـابات المبكرة لـما دعا إليـه هذا المؤتمر، الدراسـة التي أشرف عليها الكاتـب، وقامت بها إحدى طالبات الدراسات العليـا (الماچستير) في كلية التربية بـجامعة الملك سعود بالرياض، وعنوانها «تحلـيل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي». وقـد اختارت الباحثة «القصة» من بين أدب الأطفال، باعتبـارها أكثر ألوان هذا الأدب شيوعا وتأثيرا، كـما أنها أكثر الألوان إنتاجا وانتشارا فى معظم أقطار الأمة الإسلامية.

والهـدف من هذه الدراسـة تحديد المـعاييـر الإسلامـية للأدب، أى تحـديد مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يكون عـليها أدب الأطفال عموما، والقصة منه على وجه الخـصوص في التصور الإسلامي. ثـم استخدام هذه المعاييـر في تحليل عينة ممثلة من قـصص الأطفال للوقوف على جوانب القوة وجوانب الـضعف فيها توطئة لتقويمها وتوجيهها الوجهة السليمة.

معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي:

فيما يلي مجـموعة من المعايير التي يمكن أن تعين في إنـتاج الأدب للأطفال، وأيضا في اختيار النصوص الأدبية المناسبة لهم في الدراسة:

١ ـ أن يعرض أدب الأطفال العقيدة الإسلاميـة بطريقة تحبب الأطفال فيها، وتقربهم منها، حتى يروها مصدر أمنهم وسعادتهم.

٢ ـ أن ينمي لديهم فهم التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٣ ـ أن ينمي الأدب قيم الإخلاص في القـول والعمل، والصراحة في الرأي والشجاعة في الدفاع عن الحقيقة.

٤ ـ أن ينمي الأدب في الأطفـال قيم احترام الآخرين، وحـسن الظن بهم، وحفظ غيبتهم.

٥ ـ أن يعين الأطفـال على الصدق والاستـقامة، وعلى أداء الأمـانة وحفظ الكرامة.

٦ ـ أن يساهم في معرفة الطفل بمجتمعه الإسلامي ويقوى فيه روح التضامن والتعاون، والإيجابية في عمارته وترقيته.

٧ ـ أن يعين الأطفال على مواجهة المشكلات، وحلها عن طريق التفكير، والتخطيط والعمل الجاد.

٨ ـ أن يحبب الأطفال في القراءة، ويعودهم على ارتياد المكتبات، وألفة الكتاب، وصحبة المجلة والصحيفة.

٩ ـ أن يربي في الأطفال القدرة على الثبات على المبدأ السليم، والجهاد في سبيل ترسيخه.

١٠ ـ أن يربي في الأطفال الرغبة في احترام الآخرين وحبهم والعمل على إسعادهم.

١١ ـ أن يعرض بألفاظ وأساليب تناسب قدرات الأطفال اللغوية، وفي إطار قاموسهم اللغوي.

١٢ ـ أن تتناغم فيه المباني والمعاني الأدبية، عن طريق استخدام الألفاظ والتعابير الجميلة الموحية.

١٣ ـ أن يستخدم الأسلوب المعتمد على الحركة والتجسيم والتمثيل والمحادثة والحوار، أكثر من الأسلوب الوصفي.

١٤ ـ أن يتصف أسلوب أدب الأطفال بالوضوح وبساطة اللغة، من حيث المفردات والتراكيب.

١٥ ـ أن تستخدم فيه الأفعال الواضحة المعبرة، والأسماء العربية المألوفة.

١٦ ـ أن يتوافر فيه عنصر الإثارة والتشويق، والجدة، والطرافة والخيال والحركة.

١٧ ـ أن تتسم الجملة فيه بالقصر والسهولة في أداء المعنى، وتصويره بطريقة فنية موحية.

١٨ ـ أن تكون الفقرات متكاملة ومترابطة في أداء المعاني الكلية والجزئية.

إن الأدب بنوعيه: الشعر والنثر، هـو أحد مواد تذوق الجمال التي ترمي إلى تكوين الميـل إلى الجمـال وتقديره والتـمتع به، فـهو أحد مـواد الفنون الجمـيلة، كالموسيقى والغناء والرسم، . . إلخ [1].

والطفل قبل دخوله المدرسة يسمع أنواعـا من الإنتاج اللغوي، مما يطلق عليه أدب بالمعنى الخـاص. فهو يستـمع بشغف إلى القصـة الجميلة تسـردها له أمه أو جدته. وهو يطرب لأغنيـة تغنيها له أمه، أو يـسمعهـا من المذياع. وهو في سنواته الأولى يطرب للموسيقـى ويتمايل معها، ويطرب لنغم الشعر ومـوسيقاه وإيقاعه ويتمايل معه ويردده جريًا على سجيته من غير تكلف، ويشعر بالسعادة والاسترخاء ويسلم نفسه للنعاس، بينما تحكي له أمه الحكاية أو تقص عليه قصة قبل النوم.

وهذه الأمثلة كلها تشير إلى أن الطفل يسـتجيب للأدب ويحس بجماله قبل أن يدخل المدرسة، وأن الأدب لا يجب تأخيـره إلى أن يدخل الطفل المدرسة، بل يجب البدء في تقديمه للطفل في السن التي يستجيب فيها الطفل لما يسمعه من أدب الغناء، وأدب القصـة، سواء أكانت هذه الاستجابـة نتيجة لفهمـه المعنى، أم طربا لموسيقى الإيقاع وحده.

ولهذا فنحن «نرى أن أدب الطفولة ذو شأن عظيم في التربية، وأن من الخطأ تقليل العنايـة به أو إهماله، وأن دراسة هذا الأدب يجب أن تبدأ بما يـتذوقه الطفل قبل دخوله المدرسة»[2].

لقد زرت بعض دور الحـضانة في لندن وشاهدت المدرِّسـة وهي تجلس على كرسي صـغير منخـفض والأطفال ملـتفون حولـها وهي تحكي لهم حـكاية وهم يصغون إلـى كلماتها وحركـاتها ونغمة صوتهـا كأن على رءوسهم الطيـر. وكلما انتهت قصة طلبوا منها حكاية قصـة أخرى أو حكاية نفس القصة السابقة من أجل مزيد من المتعة والسرور.

---

(1) See, Flood, J. & Lapp, D. Language / Reading Instruction For the Young Child, N.Y. Machmillan Publishing Company, 1981,pp. 201 - 225.

(٢) عبد العزيز عبد المجيد: مرجع سابق ص ٢٩١.

ولقد شاهدت منظرا آخر لأطفال وقفوا وقفة خاصة وهم يشدون بأغنية أو يرددون نشيدا بإيقاع موسيقي جميل، وهم سعداء فرحين يبدو على وجوههم البشر والسعادة، لقد كان الأطفال يحبون المدرسة ويكرهون عطلات نهاية الأسبوع!.

فما مصدر هذه المتعة وهذا الفرح؟ إنه الأدب القصصي والأدب الغنائي. ولكنه لا يدرس بالطريقة التقليدية؛ وهي أن يجلس التلاميذ مكتوفي الأيدي وتقف المدرسة ـ أو المدرس ـ أمامهم تقرأ القطعة، وتناقش معانيها وتسأل التلاميذ فيها واحدا بعد واحد، وتجعل القطعة الأدبية درس لغة مملا كريها!.

إن للأطفال آدابا يتمتعون بها ويسعدون، وهي إذا اختيرت بعناية، يجيد عرضها عليهم، أو اشتركوا في تمثيلها أو غنائها كانت عاملا قويا من عوامل تربيتهم وتثقيفهم وتهذيب أخلاقهم. وترقية وجدانهم، واتساع دائرة خيالهم ومتعتهم، فعلى المدرسة أو المدرس إذن اختيار ما يناسب الأطفال من قصص لسردها عليهم أو لقراءة الأطفال إياها إذا استطاعوا ذلك.

ومما يؤسف له أن اللغة العربية ظلت حتى عهد قريب خالية من أدب القصة الصالحة للأطفال. ولكن بعض المربين والكتاب اتجهوا أخيرا إلى الإنتاج في هذا الميدان. وبعض التجار كذلك!.

أهداف تدريس أدب الأطفال:

قلنا: إن الأدب بمعناه الخاص هو «الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة» وهو بهذا المعنى الخاص من الفنون الجميلة التي تبعث في نفس القارئ أو المستمع متعة وسرورا بقدر ما فيه من جمال وما عند القارئ أو المستمع من حساسية فنية. ومن أهم أهداف تدريس الأدب للأطفال ما يأتي:

١ـ تنمية ملكة التخيل:

إن كل الأطفال يمتلكون القدرة على التخيل، ولو أن قوى التخيل عندهم تختلف من طفل إلى آخر. ومن خلال دراسة الأدب يستطيع الطفل الذي لديه قدرة كبيرة على التخيل أن ينمي ويقوي هذه القدرة، كما يستطيع أن ينمي قدرته في التعاطف مع الآخرين. وعلى هذا فمدرس الأدب يستطيع أن يساعد الطفل على تنمية وتوسيع قدرته على التخيل.

٢- توسيع المدارك والقدرة على حل المشكلات:

يستطيع الأطفال الذين يمتلكون قدرة أكبر ورغبة أعمق فى دراسة الأدب توسيع مداركهم للحياة وتقدير الآخرين الذين يعيشون فيها، كما أنهم يستفيدون من خبرات الآخرين وقدرتهم على حل المشكلات، فالقراءة عن هؤلاء الذين كانت لديهم مشاكل مماثلة للمشاكل الموجودة لدى الطفل قد تساعد على حل مشكلاته، وتقدره على مواجهة المشكلات بعقل متفتح وذهن متوقد.

٣- السيطرة على فنون التعبير الرئيسية:

للأطفال في كل مجتمع الحق في الاطلاع على الإنتاج الأدبي الموجود في ثقافتهم، وباطلاع الطفل على مقدار مناسب من الإنتاج الأدبي القيم من الشعر والنثر تتسع ثروته اللغوية ويكتسب قدرة على تفهم المواقف الأدبية، وما تستلزمه من فنون التعبير المختلفة، وقد يصبح هذا أسلوبا خاصا تتميز به كتابته نثرا كان أم شعرا.

٤- تذوق الأدب والتمتع بما فيه من جمال:

إن التمتع بما في الأدب من جمال وموسيقى هدف هام، فللأسلوب الأدبي جمال خاص يحسه حتى من لم يفهم أسبابه، كما أن للشعر ميزة فنية أخرى هي الموسيقى الجارية بين أبياته والتي نحس تأثيرها يفعل فعله في نفوسنا. ولا يقتصر جمال الأدب وجاذبيته على جمال الأسلوب وإيقاع الموسيقى، بل ما يثيره فينا من أحاسيس ومشاعر سامية. وقد يترك فـي وجداننا صورا جميلة تدفعنا إلى الاقتداء بها في أسلوبنا وفي عملنا.

٥- ترقية الأذواق وتهذيب الطباع:

الأدب يؤدي إلى ترقية أذواق الأطفال وتهذيب طباعهم، لما يتركه في أذهانهم من صور جميلة وخيالات راقية. وعلى هذا فالأدب الجيد معرض فني تشبع صوره الميول الفنية لدى الأطفال، وتذكي حاسة تقدير الجمال في نفوسهم، كما أن موسيقاه تطربهم وتنعش نفوسهم وتجعلهم يستقبلون الحياة بنفس راضية متفائلة، وحب لصانع الحياة وصانع الجمال فيها.

٦ـ تزويدهم بالمعارف والخبرات:

دراسة الأدب للأطفال تزودهم بالمعارف والخبرات للاستعانة بها في حياتهم كما أن هذه الدراسة أيضا توقفهم على أنماط السلوك المختلفة، وحياة المجتمع في ماضيه وما سادها من نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية، وتربوية... إلخ.

ألوان أدب الأطفال

ومن أنواع الأدب التي يجب أن تدرس للأطفال ما يأتي:

١ ـ القصص والحكايات والنوادر.

٢ ـ الأناشيد والمحفوظات.

٣ ـ المسرحيات.

القصص

ميل الأطفال إلى القصص:

يميل الطفل إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل اللغوي مع الكبار، والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها، ومحاكاتها، ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تئول إليها القصة بكل شخصياتها.

والسر في هذا الميل القوي للقصة، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية. والقصة تحمل إلى الطفل معاني وصورا جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته؛ ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة؛ ولأن شخصيات القصة متحركة ـ عادة ـ وناطقة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها.

والقصة لون أدبي يستهويه الصغار والكبار على السواء، فالطفل ينصت باهتمام، لأفراد أسرته حينما يقصون عليه قصة، بل إنه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويلح في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعوه ببعض ما

عـنـدهـم (١) ، وكثيـرا ما نرى الكبار والصغـار يلتفون حول التـلفاز أو الراديو للاستماع أو مـشاهدة الأفلام والمسلسلات. وإن دل هذا علـى شيء فإنما يدل على شغف الـصغار وحبـهم الشديد لـلقصة أيا كـان نوعها، مـقروءة أو مسمـوعة أو مشاهدة.

والطفل يجد في الـقصة متعة وتسليـة بعيدة عن دنيا الواقع، واسـتغراقا في عالم الخيال، كمـا أنه يجد فيها مجالا للمـشاركة الوجدانية فيفرح مـع شخصيات القصة الفرحة، ويحزن مع الشخصيات الحزيـنة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أيا كان نوعها.

والقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها؛ ولذلك فهي تعـد عاملا تربويا فـي تعليم اللغة، فـهي تزود التلاميـذ بالكثير من الحـقائق والمعلومـات والقيم والاتجاهات، أي أن الـقصة تفتح أمـام الأطفال أبواب الثـقافة العامة أينما كانت. فأكثر القصص الـرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم. كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات.

فعـن طريق القصـة يتم تعـليم الطفـل الكثيـر من المعارف وآداب الـسلوك وخصائص الأشياء وقوانين الله في الطبيـعة، والحيل والمهارات المختلفة في المواقف المختلفة التي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطار والمآزق التي قد يتعرض لها.

وتعد القصة عاملا مساعدا في تكوين الشخـصية، فالقصة فيها فكرة ومغزى وخيال، وأسلوب، وتركيبات لغوية، ولكـل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل. ولكن هذا يعـني، من جهة أخرى، أهـمية الدقة فـي اختيار ألوان القـصص التي تناسب الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، والطفل، والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمجـاهدين ومن أسدوا للإنسانية خيرا، يشعر بميل نحو هذه الشخصيات، وتقديرها وإجلالها، ويتخذ منها مثلا يحاول أن يحاكيه. ومن ثم فـهو يحاول تعديل سلوكه بطريقـة غير مباشرة، فالتلمـيذ حينما

(١) حسين سليمان قـورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليـة ومواقف تطبيقية، الطبعـة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٢

يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، فإنها تستميل عواطفه وتؤثر عليه بطريقة لاشعورية[1].

ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذوو القدرة والمهارة في كتابة القصة، ومن أروع أمثلة هؤلاء نجيب محفوظ. ويوسف السباعي، ومحمد عبد الحليم عبد الله وغيرهم ممن التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عنصرا تعليميا في القصة، وأن المشكلات الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء، فهي تربي فيهم الحماس للجهاد، وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية لا يستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق الاستماع؛ ولهذا كان واجب الأم أن تسرد على طفلها من القصص ما يناسبه. وبعد أن يدخل الطفل المدرسة يظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على نفسه في القراءة، وهنا تظهر أيضا حاجته إلى الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص والنوادر له.

وسرد القصص وحكاية النوادر فن جميل، إذا أجيد كان مصدر متعة ولذة للسامعين، فهو يعتمد على حسن الإلقاء وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات. ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال ينصتون إلى المذياع أو يشاهدون التلفاز في الريف أو في المدينة [2].

وخلاصة ما سبق: إن هناك ميلا طبيعيا لدى الأطفال نحو القصص والحكايات، ويمكن استغلال ذلك في تحقيق ما يأتي من الأهداف التربوية:

١ ـ تزويد الأطفال بالجوانب المناسبة من تصور الإسلام للكون والإنسان والحياة.

---

(١) عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ١٣٤.

(٢) انظر: عبد العزيز عبد المجيد، القصة في التربية، أصولها النفسية تطورها، مادتها وطريقة تدريسها، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ، ص ٣٤ وما بعدها.

٢ ـ تزويدهم بالمعلومات والحقائق، وتوسيع دائرة ثقافتهم، وغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة فيهم.

٣ ـ تنمية الثروة اللفظية والفكرية، وتطوير ملكاتهم التعبيرية.

٤ ـ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها.

٥ ـ تنمية الفكر الإبداعي والابتكاري لدى من عندهم ميل واستعداد للإبداع الفني والابتكار وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رفيعة.

٦ ـ بناء شخصية تتمتع بالقدرة على التخيل واستقراء النتائج التي يمكن أن تترتب على اتخاذ قرار معين.

٧ ـ تربية الحاسة الذوقية لدى التلاميذ مما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال في الكون والطبيعة، وبالتالي يكونون قادرين على تقدير خالق الكون والطبيعة ومبدعهما.

أنواع القصص الملائمة في هذه المرحلة

إن القصة الملائمة في هذه المرحلة هي القصة التي تتفق وطبيعة نمو التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي المرحلة التي تبدأ في سن السادسة تقريبا وتنتهي في سن الحادية عشرة. وقد يكون مهما هنا أن نذكر أطوار النمو ومطالبها التي يجب أن تراعى عند اختيار القصة للأهداف، وهذه الأطوار كالتالي:

١ ـ الطور الواقعي المحدود بالبيئة:

وهو من الثالثة إلى الخامسة تقريبا. وفي هذا الطور يستطيع الطفل أن يمشي ويجري وأن يستخدم حواسه، وعضلاته في اختبار البيئة المحدودة المحيطة به في المنزل والمدرسة والشارع والحديقة، وهو يرى حوله حيوانات تتحرك ونباتات لها خصائص مميزة، وهو يتصل بأقاربه وأفراد أسرته ويشعر بعلاقاتهم، وهو يختلط بالأطفال من سنه، وممن هم أكبر منه قليلا؛ فهو إذن في هذا الطور مشغول بكشف البيئة الواقعية والتعرف عليها.

ومن أجل هذا كـان أنسب القصص لأطفـال هذه المرحلة، ما احـتوى على شخصيات مألوفة، وحيوانات يعرفها الطفل ونباتات رآها. وهو يريد أن يعرف وأن يستزيد من معـرفة كل هذه الأشياء ذات الألوان البراقة والحيل الذكـية، كالدجاجة الحمراء والثعلب المكار، والبطة التي تـعلم أولادها السباحة... إلخ. والطفل في هذا الطور يميـل إلى الإيهام، فهـو يرى بعض الأشياء أفـرادا يتكلمون، والـعصا حصانا يركـبه؛ ولذلك فهو يميل إلى هـذا الإيهام في القصص الذي يجـعل خياله ينمو بسرعة.

٢- طور الخيال الحر:

ويمتد من الخامسـة إلى الثامنة تقريبا. وفي هذا الطور يـكون الطفل قد قطع شوطا لا بأس به في التعرف على البيئة المحيطة به، وعرف أن الكلب ينبح ويعض أحيـانا، وأن الحمامـة تبيض وتفـرخ، وأن البقـرة تدر اللبن، وأن الفـأر يقـرض الملابس. والـطفل لا يقنـع بمعرفة بـعض هذه الظواهـر، بل هو في هذه المـرحلة متعطش إلـى معرفة أشياء أخـرى وراء هذه الظواهر الواقعية، شـيء غريب عنه. لذلك تجد خياله يجنح إلى حواديت الحور، والغيلان، والأقزام، والحصان الطائر، والعلبـة المسحـورة، والعماليـق، ولقصص السنـدباد والرخ، والخاتم السـحري. وغيرهـا من القصص ذات الشخـصيات الغريبـة، والأطفال في أول الأمر تنـتابهم الحيرة عما إذا كانت هذه القصص حقيقية أم لا، ولهذا يجب أن يكون الجواب أنها مجرد قصص وحكايات.

٣- طور المغامرة والبطولة:

ويمتد من الثـامنة أو التاسعة إلى الثـانية عشرة وما بعـدها. وفي هذا الطور يظهر ميل الصبي إلى الحقائق مـرة أخرى. وتقوى عنده دوافع التنافس والسيطرة، ويظهر هذا في سلوكه عندما يتسلق الأشـجار ويكوِّن فريقا من زملائه للتنافس في الألعاب؛ ولهذا يميل أطـفال هذه المرحلة إلى قصص المخاطرة والشجـاعة كقصص الكشف والمغامرات، والقصص «البوليسـية»، وهنا يجب أن تختار من القصص ما له مغزى سليم لا طـيش فيه ولا تهور. وفي الأدب العربي والأدب العـالمي: كثير من القصص المفيـدة في هذا الطور، كقصة هجرة الرسـول ﷺ إلى المدينة، وقصة

صلاح الدين الأيوبي، وقصة ربعي بن عامر، وقصة السيدة خديجة، وقصة امرأة فرعون.. وغير ذلك كثير في التاريخ الإسلامي.

٤ـ طور الغرام:

ويبدأ من الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وقد يبدأ عند البنات قبل ذلك بقليل. وفي هذه المرحلة تبدو الغريزة الجنسية وما يتبعها من تغيير في سلوك المراهق وعلاقته بالناس، وفيها يهتم المراهق أو المراهقة بالدراسات الخاصة بالكون والحياة، والإنسان من حيث مركزه في الكون ووظيفته في الحياة، كما يهتم بالمشاكل الفردية والاجتماعية؛ لذلك يميل إلى القصص التي تتعرض إلى هذه الميول، لا سيما قصص الغرام. وعلى هذا فمهمة واضع المنهج والمدرس أن يختار من قصص الغرام ما هو شريف في وسيلته وغايته، وما يمكن أن يسمو بهذه العاطفة الإنسانية. ويستمر غرام المراهقين في هذا الطور بقصص البطولة والجهاد. كما يميلون إلى القصص التي تحقق لهم رغباتهم، وتلبى حاجاتهم كقصص القيادة والمشروعات الناجحة.. إلخ.

٥ـ طور المثل العليا والمشاكل الاجتماعية العامة:

وتبدأ هذه المرحلة من الثامنة أو التاسعة عشرة تقريبا، وهذا يتوقف على نضج الأفراد وثقافتهم وتربيتهم. وفي هذه المرحلة من حياة الفرد نجده يُعنى بالقصص التي تعالج المشكلات الاجتماعية علاجا ينتهي بانتصار الفضيلة والحق. وفي هذه المرحلة تستمر ميول الفرد الغرامية السابقة. وفي هذا الطور أيضا تتنوع الميول لدرجة تجعل من الصعب تحديد نوع خاص للقراء والمستمعين. وعلى العموم فإن الفرد في هذا الطور يستطيع أن يعتمد على نفسه وأن يختار من القصص ما يتلاءم مع ميوله وحاجاته[1].

وبناء على ما سبق فإن على المربي أن يراعي عند اختياره القصة التي يقرؤها التلميذ أو يستمع إليها أن يسأل نفسه: في أي الأطوار السابقة هذا التلميذ؟ وما نوع القصة الملائمة لهذا الطور أو المرحلة. وعلى كاتب قصص الأطفال أن يراعي لمن يكتب والطور الذي يمر به الأطفال الذين يكتب القصة من أجلهم من حيث

(١) انظر: عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ٢٤١ ـ ٢٤٣.

مستواهم الفكري، ومـا يهتمون به من موضوعات القصـة، وأسلوب الكتابة لهم، والألفاظ التي يجب أن يستخدمها. وهنا يجب أن تكتب القصة بلغة الأطفال، أي بالصحيح الشائع على ألسنتهم، كما يجب ألا تكون القصة معقدة بحيث يستعصي على الطفل فهمها.

يجب أيضا أن تتدرج لغـة القصة وموضوعاتها فكرا وحـجما من صف إلى آخر، كما يجب أن تكون الـقصة من النوع الذي يساعد على التفكـير والتخيل بما فيها من مـواقف تستثير التلميـذ كي يبحث عن حل لمشكلة القصة أو يـختار نهاية لها.

كمـا يجب أن يراعى في عرض الـقصة، وضوح الـفكرة وسلامتـها، إلى جانب جاذبية العرض ودقة الاستخـدام اللغوي. وأن يتجنب لغة الوعظ والخطابة. وأن تشتمل على الحوار القصير، لأنه مثير ومـشوق للتلاميذ. كما أن كاتب القصة يجب أن يبتعد عن السرد والتعقيب في نهاية كل موقف مما قد تستغنى عنه القصة. كما أن القصة المختـارة للدراسة يجب أن يتضح فيها معانـي المفردات الغريبة على التلاميذ وليكن ذلك في الهامش مثلاً، كما أن قصص الأطفال يجب أن تخلو من المحسنات البديـعية الكثيرة والأساليب المجـازية المبالغ فيها؛ لأنها تحـتاج إلى جهد كبير في الفهم مما قد يصرف الأطفال عن قراءتها.

أسس اختيار القصص الملائمة

من أهم الأسس التي يجب أن تراعى عند اختيار القصـة المناسبة للأطفال في سن معينة ثلاثة:

١ـ الأسلوب:

إن الأسلوب هو الوعـاء الذى يحمل الفكرة، وكـلما كانت عبـارة الكاتب سهلـة ومتسـقة مع الأفكار وتـسلسل الحوادث كـانت القصـة جيدة. أمـا إذا كان الأسلوب صعبا فإن السامع أو القارئ يفقد الرغبة في تتبع الحوادث، وبذلك تضيع المتعة والفائـدة؛ لذلك فإن من الواجب أن يسرد المدرس القصة بـأسلوب مفهوم، أقرب ما يكـون إلى اللغة العربيـة الفصيحة من غـير أن يفوت على الســامع تتبع أحداث القصة، أما الكـلمات الجديدة الواردة في القصة فيمكن مـعرفة معناها من خلال السـياق. ولا بأس من أن يعـرب المعلم أواخر بعـض الكلمات بالـتدريج متمشيا مع نمو الأطفال، فالخير للأطفال أن يستمعوا إلى الكلمات مشكولة الأواخر

من أن يستمعوا إليها ساكنة الأواخر؛ لأن في الإعراب تدريبا على الاستماع إلى النطق الصحيح.

٢. الموضوع:

إن القصة الجيدة التي أحسن اختيارها، هي القصة التي يتلاءم موضوعها مع اهتمامات التلاميذ في المرحلة التي يمرون بها، فالقصص ذات الموضوعات البسيطة الساذجة المرتبطة بالبيئة والتي تفيد الأطفال في سن الثالثة أو الرابعة، لا تنفع الأطفال في سن العاشرة أو الحادية عشرة عندما يكونون في مرحلة الاهتمام بالمغامرات والقصص التي تمثل الشجاعة والبطولة.. وهكذا، والعكس صحيح تماما.

٣. طريقة العرض:

من الأسس الهامة التي يجب مراعاتها عند اختيار القصة للتلاميذ أن يكون عرضها للفكرة جيدا. والعرض الجيد للقصة هو العرض الذي يراعي ما يأتي بالترتيب:

أ. المقدمة:

تعد المقدمة بمثابة التمهيد للقصة، بحيث تكون حافزا للقارئ للاستمرار في القراءة ومعرفة تفاصيل القصة. وفي المقدمة يبين الكاتب الفكرة العامة التي يتناولها في قصته. ولكن ينبغي عدم المبالغة في المقدمة أو إطالتها وإلا أدت إلى عكس المطلوب منها، فالمقدمة الطويلة تؤدي إلى ملل القارئ، كما أن الإيجاز الشديد قد يؤدي إلى عدم الإفادة من المقدمة، فالمقدمة - إذن - يجب أن تكون وسطا بين الإطناب والإيجاز بحيث تعطي القارئ أو المستمع الخيط والنسيج العام لما تحمله من أفكار وأحداث.

ب. الموضوع:

وموضوع القصة هو الحقائق والأفكار والاتجاهات والقيم والمبادئ التي يريد الكاتب تأكيدها من خلال أحداث القصة. وعلى ذلك لا يمكن معرفة أفكار القصة وموضوعها إلا من خلال قراءتها [١].

---

(١) انظر: محمود الشنيطي وآخرون: كتب الأطفال في مصر منذ عام ١٩٢٨ حتى عام ١٩٧٨، دراسة استطلاعية، أعدت لمنظمة اليونيسيف، القاهرة، ١٩٧٩، ص ١٣٨.

وموضوع القصة جزء أساسي في بنائها الفني، فالكاتب يقدم قصة حينما يقدم فكرة، والقصة إنما تؤلف لتقول شيئا، أو لتقرر فكرة. وعلى هذا فالفكرة أو الموضوع هو الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة، أي أن الموضوع في القصة هو العمود الفقري لها (١).

إن عناصر القصة كلها من مقدمة وشخصيات، ومشكلة وعقدة وحل.. وغير ذلك من أحداث يجب أن تكون في مقدمة الفكرة أو الموضوع الذي من أجله كتبت القصة. وعلى هذا فقد ينجح الكاتب في رسم شخصيات القصة، كما قد تبرَع الشخصية في أداء دورها، ومع ذلك يبقى الحدث ناقصا لعدم وجود الفكرة أو الموضوع في ذهن الكاتب.

والعمل الأدبي كُلٌّ متكامل، فإذا كان الأسلوب جزءا رئيسيا من هذا العمل، فليس معنى هذا أن يكون الاهتمام بالأسلوب على حساب موضوع العمل الأدبي نفسه وفكرته الرئيسية، بل لابد من تكامل الأسلوب والفكرة في تكوين العمل الأدبي المتكامل.

جـ. الشخصيات:

والشخصية في القصة هي صانعة الأحداث وهي محور الأفكار؛ ولذلك فهي عنصر أساسي في القصة. وليس المقصود بالشخصيات هنا الإنسان فقط وإنما كل الكائنات التي يحركها الكاتب ويصنع الحدث عن طريقها، وعلى هذا فقد تكون كلبا أو طائرا أو أيا من الكائنات التي يصنعها الكاتب من أجل تجسيم الفكرة التي يريد إبرازها، والشخصية الرئيسية في القصة هي التي تتعلق أحداث القصة وغايتها بها؛ ولذلك فالشخصية الرئيسية، هي محور القصة التي تدور حولها الأحداث؛ أما الشخصيات الثانوية فهي التي تظهر وتختفي وتقوم بأداء الأحداث الجانبية المكملة للحدث الرئيسي.

والشخصية في الرواية أو القصة لها مظهر خارجي من حيث الهيئة التي تكون عليها هذه الشخصية، ولها مظهر داخلي، ويتمثل في الحالة النفسية والعقلية التي تكون عليها الشخصية، ولها مظهر اجتماعي، ويتمثل في الدور الذي تلعبه هذه الشخصية اجتماعيا، وفي كل الأحوال يجب أن تكون الشخصية واضحة

(١) عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٨، ص ١٦٩.

المعالم في جوانبها الثلاث، كما يجب أن تلعب كل شخصية الدور الذي تلعبه تماما كما هو محدد لها.

د - العقدة:

ويقصد بالعقدة، المشكلة التي تظهر في القصة وتحتاج إلى حل، أو الموقف الغامض الذي يحتاج إلى تفسير. وتظهر عقدة القصة أو مشكلتها نتيجة الصراع، الذي قد يكون صراعا بين الفرد ونفسه، أو صراعا بين الخير والشر، أو صراعا بين الإنسان وطواغيت الأرض، أو صراعا بين الحركات الجهادية والقوى الاستعمارية.. إلخ.

وعندما تظهر العقدة يكون القارئ تواقا إلى معرفة حلها. وقد تنتهي القصة عند ظهور عقدتها. ولكن إذا كان هناك حل فيجب ألا يأتي مباشرة بعد ظهور العقدة، وإنما يجب أن يكون منطقيا وأن يتم التمهيد له. وعلى أية حال فإن القصص التي تقدم للأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي كلها يجب أن تنتهي بحلول، حتى يستفيد التلاميذ من هذه الحلول في حياتهم، أو فيما يواجهونه من مشكلات.

وفي كل الحالات فإن القصة التي يتم اختيارها للتلاميذ في هذه المرحلة يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية:

١ ـ أن يكون أسلوبها سهلا يفهمه التلاميذ بغير مشقة أو عناء.

٢ ـ أن تزود التلاميذ بالحقائق والمعارف والخبرات التي يحتاجون إليها في جوانب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٣ ـ أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدة، والطرافة، والخيال، والحركة، والحياة.

٤ ـ أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث الموضوع والأسلوب وطريقة العرض.

٥ ـ أن يكون لها مغزى تهذيبي وخلقي واجتماعي.

٦ ـ أن تكون الشخصيات ممن يؤدون دورا هاما في حياة التلاميذ.

طريقة تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها

هناك أمور يجب أن تراعى من أجل إعداد القصة وطريقة تدريسها، ومن أهم هذه الأمور ما يأتي:

١ ـ أن يختار المدرس القصة الملائمة.

٢ ـ أن يقرأ المدرس القصة ليعرف مغزاها والطريقة المثلى في قَصِّها، وتطور الأحداث فيها، وعقدتها وحلها.

٣ ـ أن يأخذ في سرد القصة على التلاميذ سردا تتضح فيه المعاني، وتتمايز فيه الشخصيات، وأن يراعي تنغيم الصوت وفقا للمعاني. ويجب ألا يتردد المدرس في محاكاة أصوات الحيوانات أو الطيور إذا استدعى الأمر ذلك، كما يجب أن تتضح المشاعر في قص القصة، فتظهر نغمة الحزن في مواقف الحزن، ونغمة السعادة في مواقف السرور، ورنة الغضب في التعبير عن مشاعر الغضب، وهكذا في الشجاعة والرضا. . وغير ذلك من المشاعر.

٤ ـ على المدرس أن يستثمر هذه القصة في تعبير التلاميذ بعد سماعهم إياها. وقد يكون ذلك، بعقد مناقشات حول موضوع القصة أو حول شخصياتها. وقد يكون ذلك بإلقاء التساؤلات. وقد يكون عن طريق تمثيل القصة.

٥ ـ أن يتأكد المدرس من إعداد وسائل الإيضاح التي قد تساعد على فهم التلاميذ للقصة أثناء سردها لهم.

قص القصة أمام التلاميذ

بعد هذا الإعداد للقصة، تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة قص القصة للتلاميذ. وفي هذه المرحلة، يجب مراعاة ما يأتي:

١ ـ اختيار المكان المناسب لقص القصة أو حكاية النادرة. وليس من الضروري أن يكون ذلك داخل حجرة الدراسة حيث الجو المقفل، وتكدس التلاميذ داخل حجرة الدراسة. فلا بأس من أن يكون ذلك خارج حجرة الدراسة حيث الشمس الساطعة والهواء النقي والخضرة والماء. كما يجب أن يكون التلاميذ جلوسا، أو بعضهم جالس وبعضهم واقف، حسب مقتضيات الموقف. وقد يجلس التلاميذ في صفوف أو

على شكل نصف دائرة. المهم أن يتم اختيار الزمن المناسب والمكان المناسب والطريقة المناسبة لجلوس التلاميذ، أما موقف المدرس أمام التلاميذ فقد يبدأ واقفا أو جالسا وقد يقوم أو يجلس أثناء سرد القصة حسب مقتضيات الأحوال.

٢ ـ يجب أن يمهد المدرس لقص القصة، إما بسؤال، عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة كذا. وهي الفكرة التي تدور حولها القصة أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دورا هاما في هذه القصة.. وهكذا يأخذ المدرس بطرف الخيط ويبدأ في سرد القصة.

٣ ـ يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم ولا هي بالعامية المبتذلة الدارجة، وإنما يجب أن تكون واقعية، أعلى من لغة التلاميذ، وسهلة الفهم. ولا بأس من كتابة الكلمات الجديدة على السبورة وشرح معناها بطريقة سريعة، أما إذا كانت الكلمات الجديدة غير هامة ويمكن معرفة معناها من السياق فلا داعي لقطع السرد لإيضاح معناها.

٤ ـ أما بالنسبة لصوت المدرس فإنه ذو أهمية كبيرة. يجب أن يكون مسموعا بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف. ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور. وإظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي. وإظهار المشاعر المختلفة في نبرات الصوت وإشارات اليد التي تساعد الصوت في إظهار وتجسيم الشخصيات والمشاعر.

٥ ـ وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو لعب أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما إما في اختيار القصة، أو في إعدادها أو في طريقة سردها أو مكان سردها. وإذا لاحظ المدرس، رغم التأكد من كل هذا أن بعض التلاميذ يعبثون فإن عليه أن يذهب إلى مكان التلميذ دون أن يقطع السرد وينقله إلى مكان آخر، أو أن يشير إليه بإشارة من يده أو عينيه. وعلى المدرسين أن يبتعدوا عن العبارات التقليدية التي حفظها التلاميذ ويسخرون من تكرار المدرسين لها

بعد درس المدرس للقصة، يجب عليه أن يستغل هذه الفرصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالا عدة، منها أن يلقى المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عليها التلاميذ. وقد يكلف كل تلميذ بالحديث عن شخصية القصة. وقد يعقد مناقشة حول الفكرة الرئيسية التي تدور حولها القصة. ويعقب ذلك حوارا أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها. ويصح أن يكلف المدرس مجموعة من التلاميذ بالحديث أو تلخيص أجزاء معينة من القصة. وفي كل الأحوال يجب ألا يقاطع التلاميذ أثناء السرد.

وقد يقوم التلاميذ بتمثيل القصة ـ إذا توافرت لهم الظروف داخل المدرسة. والتمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الدور.

تدريس القصة لمن يعرفون القراءة والكتابة:

وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، أي أن مهارات القراءة قد نمت لديهم، فإن تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلا مختلفا عما سبق. وهنا نقترح أن يسير المدرس في تدريس القصة كما يأتي:

١ ـ يكلف المدرس التلاميذ بقراءة القصة أو جزء منها ـ إذا كانت طويلة ـ قراءة صامتة بالمنزل، أو في الفصل إذا كان ذلك ممكنا.

٢ ـ عندما يأتون إلى المدرسة في حصة القراءة، يبدأ المدرس في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بالفكرة العامة التي تدور حولها القصة، ويناقشهم فيها. ثم يبدأ المدرس مع التلاميذ بعد ذلك في مناقشة الأفكار والأدوار الرئيسية في القصة.

٣ ـ يهتم المدرس باستعراض الكلمات الصعبة التي وجدها التلاميذ ويناقشها معهم إلى أن يفهموا معناها.

٤ ـ تقرأ بعد ذلك القصة قراءة جهرية فقرة فقرة، ويقوم المدرس بتصحيح أخطاء النطق الصارخة، وتعقب القراءة الجهرية مناقشة الأفكار والمبادئ والقيم التي تحويها القصة. ولابد من تقويم الأسلوب والأفكار

والشخصيات الموجودة في القصة وفق معايير الإسلام للعمل الأدبي التي سبق ذكرها في الفصل السابق.

٥ ـ في النهاية لابد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة بها في حياة التلاميذ.

الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات

الأناشيد:

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة وتنظيمها تنظيما خاصا، وتصلح للإلقاء الجمعي. وهي لون من ألوان الأدب محبب إلى التلاميذ، يقبلون على حفظها والتغني بها فرادى، أو جماعات.

أهمية الأناشيد:

تحقق الأناشيد كثيرا من الغايات اللغوية والتربوية:

١ ـ فهي وسيلة من وسائل علاج التلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل أو التردد في النطق.

٢ ـ تحرك دوافع التلاميذ؛ لأنها تبعث فيهم السرور، وتجدد النشاط عندهم لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل.

٣ ـ تدفع التلاميذ إلى تجويد النطق وسلامة اللغة.

٤ ـ لها تأثير قوي في إكساب التلاميذ المثل العليا والصفات السامية، وعن طريقها تتهذب لغتهم ويسمو أسلوبهم.

أسس اختيار الأناشيد:

ينبغي أن يتوافر في اختيار الأناشيد المناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية ما يأتي:

١ ـ أن تتصل بمناسبات وموضوعات إسلامية عامة تتصل بالكون والإنسان والحياة.

٢ ـ أن تشبع حاجة من حاجات الأطفال في هذه المرحلة، مثل أناشيد الألعاب والحفلات والرحلات.. وغير ذلك.

٣ ـ أن تساعد التلاميذ في إحياء المواسم والأعياد والمناسبات السعيدة ونحوها.

٤ ـ يجب أن تكون هناك أناشيد يتغنى بها أرباب الحرف كالفلاحين والصيادين والعمال لينشدها التلاميذ.

استغلال المناسبات في تدريسها:

الغرض من هذه الأناشيد هو إثارة العواطف الإنسانية والدينية والاجتماعية. ويجب عند تدريس هذه الألوان من الأناشيد اختيار المناسبات التي ترتبط بها، فمثلا ينتهز المدرس فرصة الأعياد الإسلامية ويدرس للأطفال الأناشيد المتصلة بهذه الأعياد.

كما يمكن استغلال الحفلات التي يقوم بها التلاميذ في مناسبات خاصة كاحتفالاتهم الرياضية أو الاحتفالات بيوم الكشافة، فتدرس لهم الأناشيد التي تدور حول هذه المعاني.

وهكذا ينبغي أن نربط بين الأناشيد والحياة المدرسية والاجتماعية في شتى المناسبات، فارتباط التعليم بالواقع يجعل التعليم أقوى وأبقى أثرا، ويثبت المعلومات في ذهن التلميذ أطول فترة ممكنة.

طريقة تدريس الأناشيد

في رياض الأطفال والصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية:

أطفال هذه الفترة لا يجيدون القراءة، ولهذا يتبع معهم المدرس الخطوات الآتية:

١ ـ يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير، أو أسئلة يوجهها إلى التلاميذ.

٢ ـ يوقع المدرس لحن النشيد مستعينا ـ ما أمكن ـ بآلة موسيقية، ويكرر هذا الإيقاع حتى تألفه آذان التلاميذ.

٣ ـ يغني المدرس النشيد وحده عدة مرات.

٤ ـ يطلب من الأطفال أن يشاركوه في الغناء.

٥ ـ يغني الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه.

٦ ـ يناقش المدرس بعد ذلك بعض المعاني في النشيد.

في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

١ ـ يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة.

٢ ـ يرشد المدرس التلاميذ إلى موضع النشيد في الكتاب.

٣ ـ يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من التنغيم والتلحين.

٤ ـ يطالب بعض التلاميذ بقراءة النشيد ويصحح لهم الأخطاء.

٥ ـ يناقش المدرس التلاميذ في معاني النشيد.

٦ ـ يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد وتدريب التلاميذ على إيقاعه وإنشاده ملحنا.

ومن هنا يتبين أن تدريس الأناشيد يمر بمرحلتين، مرحلة القراءة والفهم وهذه يقوم بها مدرس اللغة العربية. ومرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقي وهذه من اختصاص مدرس الموسيقى ما أمكن ذلك.

المحفوظات أو النصوص الأدبية الموجزة:

ويقصد بالمحفوظات القطع الأدبية الموجزة ـ شعرا كان أو نثرا ـ التي يدرسها التلاميذ ويكلفون بحفظها بعد دراستها وفهمها.

أهمية تدريس المحفوظات:

ينبغي أن يراعى في اختيار قطع المحفوظات ما يأتي:

١ ـ أن تكون القصة مما يثير حماسة التلاميذ ويجذب انتباههم.

٢ ـ أن تتصل بالمناسبات الإسلامية المختلفة على المستويات الشخصية والاجتماعية.

٣ ـ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الأفكار، فلا تكون أفكارها صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب، لا تزحم بالألفاظ الجديدة غير المفيدة.

٤ ـ أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة ـ إذا كانت شعرا.

٥ ـ أن تشتمل على بعض الأفكار السامية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة، وتدعو إلى تهذيب الخلق.

٦ ـ أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

٧ ـ أن يراعى اختيار المناسبات الملائمة لتدريسها.

أسس اختيار قطع المحفوظات:

ينبغي أن يراعى في اختيار قطع المحفوظات ما يأتي:

١ ـ أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ويجذب انتباههم.

٢ ـ أن تتصل بالمناسبات الإسلامية المختلفة على المستويات الشخصية والاجتماعية.

٣ ـ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الأفكار، فلا تكون أفكارها صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب، ولا تزدحم بالألفاظ الجديدة غير المفيدة.

٤ ـ أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة ـ إذا كانت شعرا.

٥ ـ أن تشتمل على بعض الأفكار السامية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة، وتدعو إلى تهذيب الخلق.

٦ ـ أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

٧ ـ أن يراعى اختيار المناسبات الملائمة لتدريسها.

الشعر في أدب الأطفال

لما كان التلاميذ مختلفين في ميولهم وقدراتهم الأدبية واللغوية، فإن خير طريقة لتمكينهم من دراسة ما يناسبهم من الشعر هو أن يترك لهم الاختيار، ويترك لهم أيضا حفظ ما يميلون لحفظه. وهنا يجدر بنا أن نسأل أنفسنا هذا السؤال: ما أحب ألوان الشعر إلى الأطفال فيما قبل المرحلة الثانوية؟.

١ ـ الشعر الغنائي التوقيعي، لا سيما في بداية المرحلة الابتدائية، وهنا يجب أن يشترك التلاميذ في إنشاد الشعر أو غنائه بطريقة إيقاعية، مع الموسيقى وبدونها، بضرب القدم ضربا خفيفا على الأرض أو بضرب اليد على المنضدة التي أمام الطفل أو بالتصفيق الهادئ. وبعد البداية

سرعـان ما يندمـج الأطفال ويتـحركون مـع موسيـقى الشـعر بجمـيع أجسامهم.

وهنا «يجب أن يكون هـدفنا الأول أن نعرض الشعر علـى الأطفال على أنه قطعة موسيـقية، وأن نساعدهم على القراءة المـوسيقية المعبرة عن محـتوى الشعر. وليس ضروريا أن تكون القراءة جهرية عالية، ولكن يقرؤون القطعة لأنفسهم بنغمة موسيقية وبطـريقة تجعل صورها تمر مرا سريعا أمام عـقولـهم. والإيقـاع والقـافية هما العنصـران الرئيسيان في النظم، ويجب أن يتـعلـم الأطـفال كيف يستـجيبون لهما» [1].

٢ ـ الشـعر التـمثيـلي أو الحواري. إن الأطفـال في هذه المرحـلة مغـرمون بالتمـثيل وبالاشتـراك مع غيرهم فـي المناقشة والحـوار؛ لأنهما مثـيران للنشاط الجـسماني وللخيال، فالـطفل يتصور نفسه عـادة الشخص الذي يمثله.

٣ ـ الشعر الإيهامي. وهو الشعر الذي يتحدث فيه الحيوان والجماد والأشياء الأخرى بما يعبـر عن خصائصه أو خصـائص غيره، مثال ذلك قـصيدة «اللغة تتحدث عن نفـسها» ومقطوعة «التينة الحمقاء» وغيـرهما كثير في الشعر العربي.

٤ ـ الشعر القصصي لا سيما ما يتـصل بحياة الأطفال وبيئاتهم. ويجب أن يراعى فيه أن يكون من البحور القصيرة.

٥ ـ الشعر الوصفي الذي يصف الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الـصورة الواضـحة. ويجب أن يـتصف هذا الـنوع من الشعر بالحركة وسرعة العرض.

٦ ـ الشعر الحمـاسي، الذي يعبر عن شعور المجاهد في مـيدان القتال، أو فخر التلميذ بمدرسته أو بعملـه. ويميل التلاميذ إلى هذا النوع من الشعر في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة.

---

(١) عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ٣١٣.

معايير الحكم على مناسبة النص:

ويجب أن يكون واضحا أن ميول الأطفال مختلفة، وأن ما يناسب بعضهم قد لا يناسب آخرين. ولكن الأنواع السابقة هي أكثر أنواع الشعر قبولا لدى الأطفال في السنوات الأولى من طفولتهم يغرمون بالنظم لما فيه من مجرد الإيقاع والقافية والتكرار، ولا يهتمون بالمعنى، غير أنهم في سنوات المدرسة الابتدائية يتنبهون وتبدأ عنايتهم تزداد رويدا رويدا. ومن هنا يجب أن تكون مقطوعات الشعر التي تقدم للتلميذ سهلة، وأن تكون من الأنواع التي يهتم بها التلميذ.

والأسئلة الآتية يمكن أن يسألها المدرس أو واضع المنهج لنفسه. ونورد هنا كمعايير مبدئية للحكم على مدى مناسبة القطعة للتلاميذ [1] :

١ ـ هل الفكرة التي في القطعة واضحة أو يستطيع التلميذ استيضاحها بسهولة؟.

٢ ـ هل الفكرة تتضمن صورا حسية كثيرة، أم هي مجموعة معان فلسفية صعبة على التلميذ؟.

٣ ـ أتناسب فكرة القطعة ميول التلميذ؟.

٤ ـ هل الفكرة حيوية منشطة تستدعي من التلاميذ حركة وخيالا متحركا، أم هي مجرد عرض للحقائق؟ أم وعظ وإرشاد؟.

٥ ـ ألهذه القطعة صلة بنشاط التلاميذ المدرسي أو الخارجي، من مشروعات أو موضوعات دراسية أو موسيقية؟.

٦ ـ هل يميل التلاميذ بأنفسهم إلى اختيار هذه القطعة للقراءة والحفظ أو الغناء إذا ترك لهم الاختيار؟.

٧ ـ هل عدد الكلمات الجديدة معقول ـ بمتوسط كلمة واحدة على الأكثر في البيت ـ ولا يعطل فهم المعنى؟.

٨ ـ هل الكلمات الجديدة في القطعة مما يصح أن يكون في قاموس التلميذ؟.

(١) عبد العزيز عبد المجيد، المرجع السابق، ص ٣١١، ٣١٢.

٩ ـ هل بالقطعة تراكيب كثيرة صعبة على التلاميذ؟.

١٠ ـ هل التعابير المجازية مما يسهل على التلاميذ فهمها، أم هي فوق المستوى؟.

طرق تدريس المحفوظات:

أ ـ في الروضة:

والأدب في روضة الأطفال يشمل القصة المسموعة والمقروءة كما يشمل النظم والأغاني والأناشيد. تحدثنا من قبل عن كيفية سرد المدرسة للقصة وما يجب مراعاته نحو ذلك، أما الأغاني والأناشيد فغالبا ما يحفظها الأطفال مع الموسيقي. ويكون تعليمها بإنشاد المدرسة للبيت مع الموسيقى ومشاركة الأطفال إياها في أثناء ذلك، أو إنشادهم مع الموسيقى، أو بدونها وتوجههم إلى صحة الإيقاع، وحفظ الزمن، وسلامة النغم، وتصحيح العبارة.

ب ـ في المرحلة الابتدائية:

مرة أخرى هنا، أعود فأقول: إن الأدب بمعناه الخاص يشمل الجميل مما يطالعه التلاميذ في حصص المطالعة أو غيرها، وما يحفظونه في حصص المحفوظات. فليس إذن في هذه المرحلة حصص مفردة لتدريس الأدب؛ لأن ما يدرسونه في المطالعة والمحفوظات أدب. وعلى هذا ينبغي النظر إلى مواد المطالعة والقصة والمحفوظات ـ على أن موضوعها هو الأدب بمعناه الخاص، وأن تدريسها هو تدريس للأدب.

ففي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ـ حيث لم يسيطر التلاميذ بعد على مهارات القراءة ـ يتبع المدرس أو المدرسة الخطوات التي ذكرت في تدريس الأناشيد والمحفوظات في مدارس الروضة.

أما بعد أن يتمكن التلاميذ من السيطرة على مهارات القراءة والكتابة، وهذا يحدث عادة ابتداء من الصف الثالث أو الرابع، فإن المدرس عادة يتبع الطريقة التقليدية الآتية:

١ ـ يمهد للدرس بالحديث حول النص أو النشيد، أو بإلقاء بعض الأسئلة، أو بالحديث عن المناسبة التي قيل فيها، وعن الكاتب أو الأديب الذي قال هذا النص.

٢ ـ يقرأ النص أمام التلاميذ قراءة نموذجية يراعي فيها حسن الإلقاء وتصوير المعنى. والمدرس التقليدي يخجل عادة من أن يقوم بتلحين النص وإلقائه بطريقة غنائية.

٣ ـ يقرأ التلاميذ النص، على أن يقرأ كل تلميذ جزءا منه. وهنا يقوم المدرس بتصحيح أخطاء التلاميذ تصحيحا مباشرا. وتتكرر القراءة الصحيحة من التلاميذ حتى تثبت لديهم.

٤ ـ يعقب ذلك مناقشة المعاني والأفكار والأخيلة التي وردت في النص، والقيم المستفادة منه.

وهنا يجب ألا ينسى المدرس أهداف تدريس الأدب ـ والمحفوظات أدب كما قلنا ـ وألا يركز اهتمامه على الناحية اللغوية، وألا ينسى أن من أهم أهداف تدريس الأدب هو تربية الإحساس بالذوق وتقدير الجميل، والتمتع بما في الأدب من جمال.

المسرحيات:

المسرحية لون من الألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعدادا خاصا للتمثيل المسرحي، فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح، ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم.

ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي؛ لأن فيه تعبيرا بالإشارة والحركة والأداء والإيحاء بالإضافة إلى التعبير اللغوي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقليدا ومحاكاة، والأطفال يولعون ولعا شديدا بهذين الفنين.

أهمية تدريس المسرحيات:

١ ـ أنها وسيلة فعالة في تدريب التلاميذ على التعبير السليم، وإجادة الحوار وتنمية الثروة اللغوية، والكشف عن المواهب الفنية وتوجيهها.

٢ ـ أنها وسيلة هامة في تعويد التلاميذ على فن الإلقاء والتمثيل، والثقة بالنفس والاندماج في مجالات الحياة المختلفة.

٣ ـ تبعث في التلاميذ روح النشاط، وتحبب إليهم الحياة المدرسية، وتخلع عليها روحا جميلة.

٤ ـ أنها وسيلة هامة من وسائل التزويد بالمعلومات والحقائق والخبرات وتأكيدها في أذهان التلاميذ، كما أنها تجعل التلاميذ أكثر إيجابية وتقبلا لما يتعلمونه.

٥ ـ هي وسيلة هامة في تهذيب النفوس، وتربية الإحساس بالذوق والجمال، فهي تهتم بتنمية الجانب الانفعالي والوجداني في شخصية المتعلم، بالإضافة إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الحركي والنفسي. أي أن التمثيل المسرحي ينمي كل جوانب الشخصية الإنسانية العرفية والوجدانية والحركية.

٦ ـ في التمثيل المسرحي ترويح عن النفس وانتزاعها من الملل والروتين اليومي، كما أنها تصل بين المدرسة والمجتمع، حيث إن هذه المسرحيات ما هي إلا مشكلات واقعية تعبر عن أحاسيس الناس ومشاعرهم.

٧ ـ في التمثيل المسرحي استثمار لوقت الفراغ، واستمتاع بوقت النشاط. وقد أصبح هذا هدفا تربويا يجب أن تعنى به المدرسة وتخطط من أجله.

اختيار المسرحيات وتدريسها:

عند اختيار مسرحية لتلاميذ صف معين يجب مراعاة ما يأتي:

١ ـ مناسبتها لقدرات واهتمامات هؤلاء التلاميذ، من حيث أسلوبها وفكرتها. فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثرا، ومن البحور القصيرة إذا كانت شعرا.

٢ ـ يجب أن يكون موضوعها متصلا بما يدرسه التلاميذ في مواد المنهج الأخرى كالدراسات الاجتماعية، والدراسات الشرعية... إلخ.

٣ ـ يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتؤدي إلى نموهم المعرفي والوجداني والحركي والنفسي.

٤ ـ ينبغي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع المحبب لدى تلاميذ هذه المرحلة، أي ممن يحاولون محاكاته وتقليده.

٥ ـ ينبغي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتبط بها على نحو ما يتبع في دروس الأناشيد والمحفوظات ـ كما سبق أن أوضحنا ـ كالمناسبات الإسلامية الشخصية والاجتماعية والمناسبات المدرسية المختلفة.

طريقة تدريس المسرحية:

يمكن أن تسير طريقة تدريس المسرحية في الخطوات التالية:

١ ـ اختيار المسرحية المناسبة، وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ أنفسهم.

٢ ـ التمهيد للمسرحية، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها.

٣ ـ قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للمعاني، وجمال في الإلقاء.

٤ ـ دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاجتماعية.

٥ ـ مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها مناقشة تفصيلية، حتى يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها.

٦ ـ قراءة التلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للمعاني والمشاعر والشخصيات كما سبق أن فعل المدرس.

٧ ـ توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم لأدوارهم، وأدائهم لأدوارهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك:

٨ ـ إبداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من النواحي اللغوية والحركية. ولكن يجب ألا يكون النقد مسرفا حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم.

٩ ـ ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء والإتقان خاصة بعد الممارسات التجريبية السابقة.

١٠ ـ تقويم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إبراز جوانب القوة والضعف في الأداء، وكيفية القضاء على أسباب الضعف وتقوية أسباب القوة.

* * *

الفصل الثامن

الكتابة أو التعبير ومهارات التحرير العربي

التعبير :

١ ـ مفهومه .

٢ ـ مشكلاته .

٣ ـ طريقة تحقيق الذات فى تدريس التعبير .

مهارات التحرير العربى :

١ ـ الهجاء

٢ ـ علامات الترقيم .

٣ ـ الخط

المفهوم، المشكلات ، طرائق التدريس .

«إذا كانت القراءة إحـدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثـقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر ـ في الواقع ـ مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجـه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي» [1].

وكثيرا ما يكون الخطأ في الرسم الكتـابي سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الأفكار، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عمليـة مهمة، وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار والوقوف على أفكار الغير.

وتعليم الكتابة يعنى الاهتـمام بأمور ثلاثة رئيسية: **أولـها**، الكتابـة بشكل يتصـف بالأهمية، والاقـتصاديـة، والجمال، ومناسـبته لمقـتضى الحـال، وهذا ما يسمى، بالتعبـير التحريري، **وثانيـها**، الكتابة السليمة مـن حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات، وغير ذلك. **وثالثها**، الكتابة بشكل واضح جميل، فـالثاني والثالث هنا يتـصلان بالمهارات اليدوية في الـكتابة، أو ما يسمى بآليات الكتابة، أو مهارات التحرير العربي.

التعبير التحريري

سبق أن تحدثنا عن التعبير الشفوي في الفصل الرابع. والآن جاء دور التعبير التحريري. والتعبير، بصفة عامة، هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فـنون اللغة وفروعها تصب في التعبير. فنحن عندمـا نعلم التلميذ الاسـتماع الجيد، فإنـنا نقصد بذلك تقويـة قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري. وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا بذلك ننمي هذه القدرة ذاتها. وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه فـي تفكيره وتعبيره. وعندما ندرس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيـب الخلابة ليجمل بها كلامه وكتابته. وعندما نعلمه الهجاء والخط، فإننا نعـينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء،

---

(١) فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

وواضحة جميلة تشد القارئ إلى المكتوب. وعندما ندرس له النحو والصرف، فإننا نقدره على أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، وأن تكون جيدة التركيب والبناء.

وهكذا نرى أن تعليم فنون اللغة كلها يهدف ـ في النهاية ـ إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة الجميلة لدى التلاميذ. وأن الأصل في تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول، فلا يجب أن نعلم التعبير بعيدا عن القراءة، ولا القراءة بعيدا عن الأدب، ولا القواعد بعيدا عن القراءة والأدب، ولا الاستماع والكلام بعيدا عن كل ما سبق؛ وذلك لأن الهدف في النهاية شامل متكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل.

التعبير ومهارات التحرير العربي

يمكن تعريف التعبير بأنه عمل لغوي دقيق كلاما أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال. ويمكن تعريف التعبير إجرائيا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. وهذا يتضمن ما يلي:

١ ـ إدراك نوعية الموضوع وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.

٢ ـ سلامة النطق في التعبير الشفوي، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي.

٣ ـ سلامة الأسلوب صرفيا ونحويا.

٤ ـ سلامة المعاني والحقائق والمعلومات.

٥ ـ تكامل المعاني.

٦ ـ جمال المبنى والمعنى.

هذه أهم القدرات التي ينبغي اكتسابها من خلال تعليم التعبير وهي تمثل الأهداف العامة التي ينبغي أن ننشدها في كل برامج ومناهج التعبير، ابتداء من المدرسة الابتدائية.

فالتلميذ يجب أن يسيطر على اللغة التي يكتب بها. ويجب على المعلمين أن يدربوه كيف يحدد لنفسه حدود الموضوع وعناصره، وكيف يقرر المناسب وغير

المناسب لهذا الموضوع. كما يجب أن نعلم الناشئة أنه مهما كان المكتوب فإنه يجب أنه يكون تعبيرا عن قيم أو رؤية منبثقة من التصور الإسلامي لحقيقة الألوهية، والكون، والإنسان، والحياة.

وليست وظيفة المدرس أن يقول للتلميذ ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخر من كتابات التلاميذ ويقلل من قيمتها. ولكن وظيفته الرئيسية هي أن يثير التلاميذ للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني وتكاملها، وجمال المبنى والمعنى.

أهداف التعبير:

ولكي نحقق بناء القدرة والمهارة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم، فإنه لابد لنا من تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف الخاصة، التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه وهو يدرس التعبير. وأهم هذه الأهداف ما يلي:

أولا - تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي - وهذا يعني:

١ - تنمية قدرة التلميذ على المحادثة، والمناقشة، وقص القصص، وكتابة الرسائل، والتقارير، والملخصات، والسجلات، ومحاضر الجلسات وما إلى ذلك.

٢ - إقدار التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع.. فبالإضافة إلى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة ورسائل.. إلخ، لابد من إقدار التلميذ على التحدث إلى الآخرين، ومقابلة الضيوف ومجاملتهم، وتقديم شخص لشخص آخر، وتقريظ الآخرين بما فيهم، وكتابة بطاقات المجاملة والمعايدة، وكتابة اللافتات أو التعليمات، وإعطاء التوجيهات والإرشادات وما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية الضرورية للحياة الإنسانية.

٣ - تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق، أو تقديم شخص إلى شخص آخر، أو قص قصة أو حكاية، أو كتابة مذكرة لشيء معين.. إلخ.

ثانيا - تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي. وهذا يعني:

١ - تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة، والمقالة، والخطبة، والمسرحية، وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل.

٢ - وسواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا، فإنه لابد من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات. وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع. والواقع أننا أغفلنا كثيرا هذا الهدف في التدريس في جميع المراحل التعليمية حتى الجامعية منها.

٣ - لابد أيضا من تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير. فمدرس اللغة النابه، هو الذى يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه، أو تلخيصه. وفيها أيضا ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية.

ونلاحظ أن مجموعة الأهداف الأولى تتسم بالسمة الاتصالية الاجتماعية والواقعية، بينما نجد أن مجموعة الأهداف الإبداعية، تتسم بالسمة الفردية والشخصية والقدرة على التخيل والإبداع للأفكار بالأسلوب الجميل. وعلى كل حال، فإن معظم المربين متفقون على أن هذه الأهداف لا تتحقق في مدارسنا.

محتوى منهج التعبير التحريري:

يحتوى منهج التعبير التحريري على ألوان كثيرة ومتعددة من الأنشطة التي يمكن تناولها بالتعبير التحريري، ومن أهم هذه الألوان والأنشطة كتابة الرسائل، والتقارير والسجلات، والاستمارات، وكتابة النشرات والإعلانات، والملخصات، وقوائم المراجع والملاحظات، والمذكرات... إلخ.

تعليم التعبير - المشكلة والحل:

يتفق اللغويون والتربويون عموما على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي

الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير، فنحن عندما نعلم التلميذ مهارات الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التفكير والتعبير والاتصال. وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره. وعندما ندرس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب الخلابة التي تجعل تعبيره مثيرا وجذابا وموحيا. وعندما نعلمه الإملاء والخط، فإننا نعينه على أن تكون كتابته سليمة، واضحة، وجميلة. وعندما ندرس له النحو، فإنما نقصد إلى أن تكون عبارته محكمة المعنى والمبنى.

وهكذا نرى أن تعليم كل فنون اللغة ومهاراتها إنما يهدف - غالبا - إلى غاية واحدة شاملة متكاملة. وأن الأصل في تعليم فنون اللغة وفروعها هو التكامل والشمول. فلا يجب أن نعلم التعبير بعيدا عن القراءة، ولا القراءة بعيدا عن الأدب، ولا الاستماع بعيدا عن القراءة والأدب، ولا النحو بعيدا عن كل ما سبق. وذلك لأن الهدف - في النهاية - شامل متكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل.

والسؤال الذي - ربما يتبادر إلى الذهن فورا - الآن، هو: هل يؤدي تعليم اللغة العربية، بفنونها ومهاراتها المختلفة - بصفة عامة - وتعليم التعبير - بصفة خاصة - إلى تحقيق هذه الغاية؟ إن الإجابة - قطعا - هي النفي.

يمكن توضيح الطريقة التقليدية التى يتم بها تعليم التعبير - غالبا - في مدارسنا من خلال الخطوات التالية:

١ - يختار المدرس موضوعا أو موضوعين للتعبير، ويعدهما مسبقا في كراسة التحضير.

٢ - يدخل المدرس إلى الفصل، ويكتب الموضوعين على السبورة، ويضع لكل منهما مجموعة من العناصر.

٣ - يتكلم المدرس في الموضوع محاولا الإلمام بجميع عناصره، أو يطلب من بعض التلاميذ القيام بذلك أمام زملائهم.

٤ - يطلب المدرس من التلاميذ أن يكتبوا الموضوع ويأتوا به جاهزا في الحصة القادمة. وهنا يكون قد انتهى دور التلاميذ.

٥ ـ يجمع المدرس الكراسات من التلاميذ ليصححها أو يصحح بعض ما تيسر له منها وفق معاييره الذاتية الخاصة. ثم يبدأ في التفكير في موضوع آخر ليسير كما سار في سابقه.

المشكلة:

وهكذا تدور هذه الطريقة التقليدية في دائرة مغلقة محورها: اختيار الموضوع، ثم الحديث فيه، ثم الكتابة عنه (١).

والمدرس طبقا لهذه الطريقة هو خازن المعرفة والمؤتمن على أسرارها.

وهو يعرف أكثر من غيره ماذا يجب على التلاميذ أن يتكلموا وأن يكتبوا، ولهذا فهو الذي له مطلق الحرية في اختيار موضوعات التعبير. بل، وربما هو الذي يجب أن يتكلم فيها أولا. وعلى التلاميذ أن يقلدوه فيما قال، كما أن عليهم الالتزام بالعناصر التي حددها للموضوع حتى لا يحيدوا عنها. والتلميذ هنا مستقبل، وناقل للمعرفة من الأستاذ. فهو ليس مفكرا فيها، ولا باحثا عنها. كما أنه لا دخل له في اختيار الموضوع الذي سيعبر عنه، ولن يجهد نفسه في التفكير والبحث عنه، فالمدرس يتكلم في الموضوع، والتلميذ يمتص كل ما قاله المدرس، ثم يعيد تكراره وترديده عند الكلام أو الكتابة. وهكذا صارت دروس التعبير لا تستثير دوافع التلميذ إلى الكلام أو الكتابة. وصارت حصة التعبير هي أكثر الحصص إهمالا، وأقلها نشاطا وتفكيرا.

والأسئلة التي تتبادر إلى الذهن هنا هي:

١ ـ هل هناك طريقة أخرى يمكن أن تحقق أهداف التعبير بشكل أفضل؟

٢ ـ وما هي هذه الطريقة؟

٣ ـ وهل يمكن تطبيقها؟

طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير:

يطلق الباحث على الطريقة التي يقترحها هنا اسم «طريقة تحقيق الذات». وربما تتضح مبررات هذه التسمية من خلال استعراضنا لخطوات هذه الطريقة، والأصول التي تقوم عليها.

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص ٢٤٤.

ويمكن وصف طريقة تحقيق الذات من خلال استعراضنا للخطوات التي تشتمل عليها، وهي كما يلي:

١ ـ مرحلة تحديد الموضوعات:

يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها. ثم يقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة على السبورة.. وهكذا إلى أن يصل إلى عدد من الموضوعات تمثل جميع الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل ،ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذى يناسبه ويود التعبير عنه.

٢ ـ مرحلة البحث عن المعارف والحقائق:

ينتقل التلاميذ مع المدرس إلى المكتبة لقضاء بقية الحصة، وربما حصة التعبير القادمة أيضا، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي قرر هو، التحدث فيه، ثم الكتابة عنه، وذلك تحت إشراف المدرس الذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى الكتاب أو الكتب أو الصحيفة أو المجلة التي تعرضت للموضوع الذي اختاره التلميذ. وربما كانت مراجع بعض الموضوعات هي كتب المناهج الأخرى المقررة عليهم. ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى برنامج إذاعي يتحدث عن موضوع ما من الموضوعات المطروقة، أو مشاهدة برنامج متلفز، أو الاستماع إلى شريط مسجل. وربما تم عقد ندوة أو مناقشة حول موضوع من الموضوعات المطروحة في هذه المرحلة، يجمع كل تلميذ المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع الذي اختاره ثم يكتب المسودة الأولى للموضوع.

٣ ـ مرحلة التعبير الشفوي:

في هذه المرحلة ـ التي قد توافق حصة التعبير الثالثة ـ يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق التي جمعوها وكتبوها في المسودات، حيث يأتي التلاميذ وقد كتب كل منهم المسودة الأولى للموضوع الذي اختاره. وهنا يختار المدرس بعض التلاميذ، بحيث يكون كل تلميذ ممثلا لموضوع من الموضوعات المطروحة. ويقرأ التلميذ المختار الموضوع الذي كتبه أمام زملائه الذين يقومون بمناقشته فيما كتب، بحيث تهدف المناقشة إلى إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في «مشروع» الموضوع الذي أعده التلميذ. وبذلك يتضح الأمر لزملائه الذين يشاركونه في اختيار هذا الموضوع.

ودور المدرس في هذه المرحلة هو دور المنظم الذي يوزع النقاش ويعمقه، لا بتدخله المباشر بالرأى فيه، وإنما بتساؤلاته المثيرة، والمفتوحة.

٤- مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية:

في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي ثارت أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفوي. ثم يعطونها للمدرس.

٥- مرحلة التقويم:

يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفقا لمجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتفق المدرس مع التلاميذ عليها قبل الكتابة، وبحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة، ولأهداف تعليم التعبير عموما.

وأيا كانت المعايير التي يتفق التلاميذ مع المدرس عليها، فإنه لابد من مراعاة المعايير التالية في عملية التقويم:

(أ) سلامة التحرير العربي (وتشمل مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط).

(ب) سلامة الأسلوب. (وتشمل الصرف والنحو).

(جـ) سلامة المعاني.

(د) تكامل الموضوع.

(هـ) منطقية العرض.

(و) جمال المبنى والمعنى.

(ز) اتساق الأفكار والمعانى مع التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة.

٦- مرحلة المتابعة:

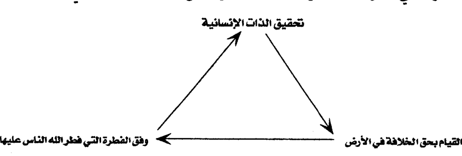
يسجل المدرس مجموعة من الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها معهم في اللقاءات القادمة، ويمكن استغلال دروس القراءة والأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء.

تحقيق الذات وفق الفطرة:

إن تحقيق الذات مطلب أساسي للإنسان المسلم ذكرا كان أم أنثى، فالإنسان مخلوق كريم على الله، حيث خصه ليكون خليفته في الأرض. ولا شك أن هناك ارتباطا قويا بين تحقيق الإنسان لذاته وبين قيامه بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله. فإذا كان حسن أداء الإنسان لرسالته في واقع الحياة، مع الاتجاه إلى الله بكل فكر أو عمل أو سلوك، يمثل جوهر الخلافة التي كرمه الله بها، فإنه - أيضا - يعتبر الطريق الصحيح الوحيد لتحقيق الإنسان لذاته.

إن الإنسان - ذكرا كان أم أنثى - يحسن أداء دوره، إذا ما اتفق هذا الدور مع طبيعة الفطرة التي فطر الله الناس عليها. فالرجل المسلم هو رجل معد ومؤهل للقيام بمسؤولياته في العمل والإنتاج، والحفر والتنقيب، والبناء والتشييد، وعمارة الحياة وترقيتها، بالإضافة إلى رعاية أسرته وإجابة مطالبها. والمرأة المسلمة هي - في المقام الأول - أنثى، وأم متخصصة في تربية أطفالها، ورعاية زوجها، وتدبير شئون بيتها، ثم يأتي شيء آخر بعد ذلك.

إذن فتحقيق الإنسان لذاته يتوقف على حسن قيامه بحق الخلافة في الأرض وفق الفطرة التي فطر الله الناس عليها. ويمكن تمثيل ذلك بالمثلث التالي:



لكن حسن أداء الإنسان لرسالته في الأرض وفق منهج الله، أي تحقيقه لذاته يقتضي إعداد الإنسان إعدادا جيدا، وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة، إلى أقصى حد هيأها الله له. فالرجل لابد أن يعد ويهيأ كي يكون رجلا يقوم بمسئولياته كرجل في العمل والإنتاج والتشييد وعمارة الحياة وترقيتها. والمرأة لابد أن تعد وتهيأ كي تكون أنثى، وأمّا، ومربية، ومديرة لمنزلها وأسرتها، وعاملة أيضا أو موظفة، فيما يناسبها من الأعمال، وذلك عند الضرورة.

ويتم إعداد الإنسان كي يحقق ذاته، ويحسن أداء رسالته وفق منهج الله، عن طريق التربية في الأسرة، والمدرسة، والنادي، والمجتمع. فإذا كان البيت هو أقوى هذه الوسائل الأربعة ـ بحكم التصاق الناشئة به، وقضائهم فيه أطول فترة من طفولتهم وصباهم وشبابهم ـ فإنه الآن قد تفكك أو في طريقه إلى التفكك بسبب غياب عماد هذا البيت، وهو الأم في العمل أو غيره.

هنا تبرز المدرسة، بمناهجها المخططة وفق نظام دقيق لتحقيق أهداف محددة وواضحة، كأبرز مؤسسة تربوية في عصرنا الحاضر.

إن هذا يلقي على عاتق المنهج المدرسي عموما، ومنهج العلوم الإنسانية واللغات على وجه الخصوص تبعة تربية البنت تربية تؤهلها لكي تكون زوجة وأمًا ومديرة بيت، ومربية أجيال في المقام الأول. ثم يأتي أي شيء آخر بعد ذلك.

فمنهج التربية الإسلامية ـ في المجتمع المسلم الذي يلتزم بتنفيذ شريعة الله ـ هو ذلك المنهج الذى يساعد الفتاة على تحقيق ذاتها وفق الفطرة: «فطرة الله التي فطر الناس عليها»، وذلك عن طريق إعدادها في مرحلة الشباب الباكر لمهمتها العظيمة المرتقبة. فإذا جاء الزواج كانت مهيأة لدورها بطريقة ملائمة.

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغي للبشر أن يحيدوا عنه؛ لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لا محالة. وبتحقيق فطرة الله في الإنسان، تتحقق الذات الإنسانية. وهذه هي المهمة الرئيسية لمنهج التربية الإسلامية.

والخلاصة: أنه مما يُشكلُ عظمة أمة الإسلام، وشرفها وامتيازها هو أن الله جعلها «أمة وسطا».. قائمة على الإيمان بالله والأخوة في الله.. داعية إلى الخير.. آمرة بالمعروف وناهية عن المنكر.. أمة موحدة، متميزة بالتزامها بالقيام بمقتضيات كل هذا، وتبعاته، وتكاليفه.

إن علاقة الأمة بالكون لا تستقيم أبدا طالما أن علاقتها بخالق الكون لا تسير في مسارها السليم. فعندما تفقد أمة حيثيات العظمة والشرف والامتياز التي أنيطت بها من قبل الله، فإنها تعزل عن قيادة الدنيا وزعاماتها. كما حدث لبني إسرائيل عندما عزلهم الله عن القيادة وأسندها لأمة الإسلام التي توافرت فيها هذه الحيثيات اللازمة لإمامة الدنيا، وإقامة منهج الله في الأرض، وهو الهدف النهائي الذي من أجله أنشئت الجماعة المسلمة الأولى بيد الله وعلى عينه.

وعندما يسعى منهج التربية الإسلامية إلى تحقيق إنسانية الإنسان فإنه يتمشى مع إنسانية الدعوة الإسلامية وعالميتها التي تقررت في القرآن في سورة هي من أوائل السورة المكية، وهي سور التكوير آية ٢٧، في قوله تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ ﴿٢٧﴾﴾ [التكوير]، فالدعوة الإسلامية لا تفرق بين البشر على أساس طبقي أو عنصري أو طائفي، وإنما تنفذ إلى قلوبهم مباشرة حيث يكمن «الإنسان» الجوهر الفذ الذي تتكون منه الإنسانية.

والإنسان الذي يهدف الإسلام إلى تربيته هو الإنسان الذي يستمد منهج حياته وشعوره وسلوكه من منهج الله. وهو بالجملة الإنسان الذي يفي بشرط الخلافة التي فضله بها خالقه على كثير ممن خلق، فينشط في عمارة الأرض وفق منهج الله مستغلا كل الطاقات الممنوحة له.

وهكذا نجد أن المدرسة الإنسانية الإسلامية إنما تسعى لتحقيق ذات الهدف السابق وهو: تحقيق الذات الإنسانية، لكن بشرط أن يتم ذلك وفق فطرة الله في الإنسان.

تحقيق الذات والإصلاح الاجتماعي:

وفي العصر الحديث، يعتبر كل من إيفان إليتش، وباولو فرير، وكارل روجرز، وإبراهام ماسلو، ومالكولم نولز من أبرز مؤسسي هذه الدراسة.

فلقد هاجم كل من إيفان إليتش وباولو فرير الأنماط التقليدية للتربية من زاويتين مختلفتين إلا أن كلا منهما قد هدف إلى الاهتمام بقيمة الإنسان وكرامته وتحريره من مجتمع الاستغلال والظلم. فبينما يتخذ إليتش موقفا ناقدا من المدرس التقليدي والنظام المدرسي الجامد، نرى أن فرير يستهل هجومه على هيكل النظام من وجهة نظر سياسية، أي وجهة نظر المجتمع المستغل والفرد المقهور [١].

ويدعو إليتش إلى ثورة ثقافية ويعتقد أن مجرد إعادة النظر في العملية التعليمية لن تؤدي إلى إعادة تكوين المجتمع المنشود. كما يرى أن المشكلة تكمن في ذلك الوسط التعليمي المتسم بالجمود وعدم الابتكار، والاهتمام المبالغ فيه

---

(١) ليرا سرينيفاس: التعليم غير النظامي للكبار: ترجمة محمد عزت عبد الموجود، وعلي أحمد مدكور، وصلاح أحمد مراد، المنظمة العربية، ١٩٨٤ م، ص ٢.

بالشهادات والانتقال من صف إلى آخر، على حساب الكفاءة والطلاقة والابتكار. كما يرى أن الابتكار إنما هو سمة للنمو الحر، والمجتمع الواضح.

ويرى إليتش أن الحل إنما يكمن في «تعكيس النظام التعليمي التقليدي»، بحيث يكون في مقدور المتعلم أن ينشئ علاقات جديدة في الوسط التعليمي، ويختار شكل ومضمون ما يريد أن يتعلمه. ويعتقد إليتش أن هذا الأسلوب هو الذي سيؤدي إلى كسر احتكار المعلمين لوظيفة الموزع الثانوي الوحيد للتربية، والخازن الوحيد للمعرفة، والمكتشف الوحيد للأسرار [1].

وعلى النقيض من إليتش، فإن فرير لا ينحي باللائمة لتوقف التنمية في المجتمع على النظام المدرسي وحده، وإنما يتتبع جذور المشكلة إلى الأسباب التي أدت إلى الجهل واللامبالاة، ويرجعها إلى قهر النظام الطبقي، وإلى النظام الأبوي الخاطئ في المجتمع ككل، فهو يرى أن النظام الطبقي للمجتمع لا يؤهل الفقراء لكي يتعرفوا ويستجيبوا للواقع الملموس، إذ إن المقهورين أو المغلوبين على أمرهم كثيرا ما يحبسون في مواقف يبدون فيها وكأن تنمية قدراتهم الخاصة بالوعي الناقد والاستجابة الفعالة من الأمور المستحيلة. ويسمي فرير هذه الظاهرة «ثقافة صمت المكبوتين».

وهكذا تبدو المدرسة التقليدية من وجهة نظر فرير ـ ولو أنها ليست الملامة كلية ـ الأداة الأساسية للمحافظة على «ثقافة الصمت». لأنها تفشل في تشجيع التحليل الناقد الواعي للواقع، وإجراء الحوار المتكافىء، وتوفير العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين ،فالمعلم في هذه المدرسة هو الذي يلقن، وهو الذي يختار الخبرات، ويدرسها، وهو الذي يفكر، ويقوم بالنشاط، فهو طبيب وقاض، وواعظ، وخازن للمعرفة، ومكتشف للأسرار. بينما التلاميذ يستقبلون في خضوع، ويمتثلون للنظام، لأنهم لا يحسنون اختيار شيء، أو اتخاذ قرار في شيء!.

وهو يشبه هذه المدرسة بـ «النظام المصرفي». فالعملية في هذا النظام، ما هي إلا عملية تحويل المعلومات من أدمغة المعلمين وإيداعها أدمغة المتعلمين. ويصف

(1) I llich, I. Deschooling Society New York, Harper and Row, 1971, P.I.

هذه العملية على أنها نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع ككل [1].

إن التعليم من وجهة نظر فرير يجب أن يكون قوة ثورية. من خلاله يصل المتعلمون إلى الوعي بذواتهم، وإلى النظر الناقد لنظامهم الاجتماعي، وذلك من أجل اتخاذ الخطوات اللازمة لتغييره، كما أنه يجب أن يهدف إلى تحرير الذات الإنسانية، وإلى النظر إلى المتعلمين على أنهم أفراد فاعلون نشطون، لا على أنهم أهداف سلبية مستقبلة. كما أنه يجب أن يقود إلى كشف العوامل التي تؤدي إلى وجود فئة من الناس تملك جاها وسلطة قاهرة، وأخرى محتاجة معتمدة مغلوبة ومقهورة.

فبدلا من أسلوب التأنيس والترويض والعلاقات المعتمدة على التسلط، يجب أن تقدم المدرسة فرصا للتحليل الواعي الناقد للبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، وذلك لتعميق إدراكهم الشخصي لهذه البيئة، وبناء عنصر الثقة في قدرتهم الابتكارية ومقدرتهم على النشاط. وبذلك يصبح التعليم مقوما من مقومات عملية كبيرة تقتضي تكوين المفاهيم والقيم وتطوير العقول وتؤدي في النهاية إلى نتائج سياسية واجتماعية واقتصادية طيبة.

ومؤدى الفرض الفلسفي هنا هو: أن البشر قادرون على التأمل في شئون الواقع. وعلى التصدى الناقد لهذا الواقع، وأن على التربية أن تكون مصدر تحد لهم تدفعهم نحو الحقيقة ونحو التأمل، وبالتالي توسع مجال إدراكهم، وتثير فيهم تحديات جديدة للنشاط الهادف نحو السيطرة على الواقع وتوجيهه. ويصف فرير هذه العملية كلها، بأنها عملية البحث عن الإنسانية الكاملة، التي هي أسمى وظائف الإنسان.

تحقيق الذات كأسلوب لتحقيق درجة عالية من الإنسانية:

وقد ظهرت أفكار مثل «تحقيق الذات» و «الإحساس بالذات» و«العلاج النفسي المتمركز حول المفحوص «في أعمال كثير من المعالجين النفسيين، وعلماء النفس وخاصة عالم النفس المشهور كارل روجرز الذي بدأ في أوائل الأربعينيات

(1) Freier, P. Pedagogy of the Oppressed, New York, Sealury Press. 1970.

مقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة تحقيق الذات

	الطريقة التقليدية	طريقة تحقيق الذات
المدرس	المدرس هنا هو محور العملية التعليمية. فهو يختار موضوعا او اثنين يقدمهما للتلاميذ. ويحدد لكل موضوع مجموعة من العناصر. ثم يقوم بالكلام عنها او يدرب بعض التلاميذ على التحدث فيها. ثم يطلب منهم الكتابة عنها ثم يجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيح ما تيسر منها.	المدرس هنا مستمع او قارئ او مساعد محرر. والتلاميذ هم محور العملية فهم الذين يختارون الموضوعات التي يريدون التحدث فيها ثم الكتابة عنها. والمدرس ما هو إلا منظم للمناقشة وموجه لها. وهو موزع الادوار في التعبير الشفوي. ويلقي بعض الاسئلة المفتوحة التي تثير حوارا ونقاشا وهو مقوم لما يقرا ويكتب وفق معايير توصل إليها التلاميذ معه.
المادة	المادة هنا ليست سوى الموضوعات التي يطرحها المدرس. ثم الكلام عنها امام التلاميذ. او حديث بعض التلاميذ عنها. ثم كتابتها. الموضوعات التي يطرحها المدرس نادرا ما تمس حياة التلاميذ او اهتماماتهم.	المادة هنا عبارة عن موضوعات كثيرة ومتنوعة عبارة عن رسائل . وقصص. وتقارير. وتلخيصات. ومذكرات وافكار ومشكلات. وكلها من اختيار التلاميذ. والمادة هنا تجمع من المصادر اولا. فالتلاميذ بعد اختيار الموضوعات يقرءون عنها ويفكرون فيها ثم يناقشون ما توصلوا إليه من افكار ويقومون بعضهم البعض تحت إشراف المدرس. وتأتي الكتابة في نهاية المطاف. ثم يأتي دور المدرس ليقوم ما كتبه التلاميذ وفقا لمعايير توصلوا جميعا إليها. وبعد التقويم تأتي المتابعة لمعالجة الاخطاء الشائعة.
التلاميذ	التلاميذ هنا معتمدون متواكلون ينتظرون ما يقوله المدرس. وهم يمتصون منه الافكار كما يمتص «الاسفنج» الماء. ثم يعيدون ترديدها كلاما او كتابة ذلك.	التلاميذ هنا إيجابيون نشطون، فهم يختارون الموضوعات او المشكلات التي يريدون التعبير عنها. ثم يفكرون فيها ويقرءون حولها ويناقشونها. ويستخدمون الافكار الجديدة وخبراتهم الخاصة في الحياة في ابتكار قصص وكتابة رسائل. وتقارير ومذكرات وهم يطرحون مشكلات ويبحثون عن الاسباب التي ادت إليها. والنتائج التي ترتبت عليها. ويضعون الحلول والحلول البديلة. ويقررون العمل الواجب تجاهها إلى آخره. وهم يمارسون ما تعلموه في مناهج اللغة الاخرى.

يشع أفكارا مثل تلك التي نسميها اليـوم بالأفكار الثورية، وإن كان قد سبقه الإمام الغزالي إليها قبل نحو ثمانية قرون!.

وقد بدأ روجـرز من مفهوم العـلاج النفسي المتـمركز حول المفـحوص إلى تجريب أسلوب التدريس غير المباشر مستـعملا نفس مبادئ تحقيق الذات، فهو يرى أنه إذا كان من الممكن في مجال العلاج النفسي أن تعتمد على مقدرة المفحوص في التعامل مـع مواقف حياته بإيجـابية، وإذا كان هدف المعالج في أحـسن حالاته لا يتـعدى إطلاق تلـك المقدرة، فلـماذا إذاً لا نطـبق مثل هـذا الفرض، ومـثل هذه الطريقـة في التدريـس؟ وإذا كان توفيـر جو من القـبول والفهم والاحـترام مهـمًا لتسهيل عملية التعلم التي نسـميها «العلاج» فلماذا لا تكون هذه المبادئ هي أساس تلك العملية التي نسميها «التعليم»؟.

ويتمثل المبدأ الذي تستند عليه هذه الطريقة في أن مسئولية المعلم هي تشجيع مقدرة التلمـيذ ومساعدته في توجيـه ذاته وتحقيقها على السـواء، وأن المتعلمين إذا توافرت لهم ظـروف حقيقيـة، فإنهم يصدرون عن رغـبة صادقة للنمـو، والعمل المتقن، والبحث عن الذات والتعبير عنها بإبداع وابتكار.

ويعبر روجرز نفسه عن هذه الفلسفـة بقوله «عندما تواجه الفرد أو المجموعة مشكلة، وعندما يوفر القائد جواً مفتوحا، وعندما تناط المسئولية بالفرد أو المجموعة فإنه في هذه الحالة يمكـن القيام بتحليل كفء للمشكلـة، وأنه في هذه الحالة أيضا يتحقق تـوجيه الذات والإبداع والإنتاجيـة، وتكون نوعية الناتج أسمى بـكثير من نتائج الطرق الأخرى المشابهة. كما أنه في هـذه الحالة يحدث تنمية لمعنويات الفرد والجماعة وثقتهم بأنفسهم [1].

وقد ظهر صدى لمبـادئ روجرز هذه بعد أكثر من عقديـن من الزمان عندما أصدرت اليونـسكو تقريرا عن المبـادئ التعليميـة المرغوب فيها تحـت عنون «تعلم لتكون» والذي أعد من قبل اللجنة الدولية لتطوير التعليم. وقد أوصت اللجنة بقوة بضرورة تمركز الأنشطة التعليمية حول المتعلم من أجل مساعدته على اكتساب مزيد من الحرية التي يقرر بها لنفسه ما يريد أن يتعلم، وكيف وأين يتعلم.

---

(1) **Rogers**. C. The Centered Therapy. PP. 63 - 64.

ومن نفس النبع الذي صدر عنه روجرز، وهو تيار المدرسة الإنسانية في علم النفس، تأتي إلينا كتابات أبراهام ماسلو صاحب تعبير «تحقيق الذات»، ويعتبر «تحقيق الذات» عند ماسلو درجة عالية من الإنسانية، كما كان تعبير «التحرر» عند فرير يعني توفير الصفة الإنسانية. إلا أن ماسلو لا يؤكد على التغلب على الحرمان الخارجي، ولكن على توسيع مجال الذات بما في ذلك من إطلاق لسراح القوى الداخلية النازعة إلى الخير، والرامية إلى مزيد من فهم الحياة والأحياء (1).

ويقترح ماسلو أن الحياة الأمثل ممكنة عندما يستطيع الناس إدراك ذواتهم العامة الاجتماعية. فلا شك أن النمو الداخلي يشجع على الاكتشاف والتجريب والعمل الإيجابي. وعلى ذلك فإن العمل الإيجابي يعتبر تعبيرا عن إيجابية الإدراك والمشاعر معا. ومن هذا المنطق يصبح سلوكا تعبيريا إبداعيا. وليس مجرد سلوك تكيفي.

نتائج التجربة:

وقد جرب المؤلف طريقة تحقيق الذات بمقارنتها بالطريقة التقليدية، وقد حققت الطريقة الجديدة نتائج طيبة وفقا لمعايير التقويم التي استخدمها، والتي سبق ذكرها.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل أهمها بالنسبة للمجموعة الضابطة ـ ما يأتي:

١ ـ اختار المدرس لتلاميذ المجموعة الضابطة موضوعات التعبير بنفسه، فلم تصادف هوى في نفوسهم، ولم تثر خيالهم ولم تحفزهم على التفكير.

٢ ـ شعر تلاميذ هذه المجموعة بأن كل شيء مفروض عليهم، فالموضوع ليس من اختيارهم ولم يترك لهم حرية الكتابة فيه من وجهة نظرهم. فهناك عناصر لابد من الالتزام بها أثناء الكتابة.

٣ ـ المدرس في هذه المجموعة هو أنشط أفرادها جميعا، فهو خازن المعرفة، وهو القارئ، وهو المتكلم، وهو جامع المعلومات، وهو المعبر عنها، أما التلاميذ فهم مستقبلون، وظيفتهم امتصاص ما قاله المدرس عن الموضوع، ثم إعادة ترديده مكتوبا على الورق بقدر الإمكان.

---

(1) انظر: ليرا سرينيفاسن، مرجع سابق، الفصل الأول.

٤ - شعر تلاميذ هذه المجموعة بعدم الحرية، وعدم الأهمية، فهم لا ينشطون في جمع المعرفة كما أنهم يشعرون بأنهم لا يكتبون لقارئ. ولن يلتفت أحد إلى ما كتبوه. ولذلك فهم لا يبذلون جهدا في سبيل إجادة تعبيرهم؛ لأنهم يفتقدون الحافز والدافع.

٥ - لم يشعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية ما يكتبون في حياتهم، فلديهم خبرات كثيرة يريدون التعبير عنها كلاما وكتابة، ولكن الطريقة التقليدية في تدريس التعبير لا تتيح لهم الفرصة لذلك.

٦ - شعر الباحث وهو يحلل كتابات تلاميذ هذه المجموعة بأنهم تقريبا نسخة واحدة، فالأخطاء الشائعة من نوع واحد، والمعاني متقاربة إلى حد كبير جدا. وذلك لاعتماد الجميع على أفكار المدرس.

ويمكن إرجاع النتائج الأفضل التي حصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مجموعة من العوامل، أهمها ما يلي:

١ - لقد كان تلاميذ هذه المجموعة أحرارا في اختيار الموضوعات التي يريدون التعبير عنها، فلم تكن الموضوعات مفروضة عليهم كما حدث لتلاميذ المجموعة الضابطة.

٢ - كان معظم الموضوعات التي اختارها التلاميذ هي الموضوعات التي تشغل بالهم وتلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية؛ ولذلك جاءت كثيرة ومختلفة ومتنوعة.

٣ - رفعت معظم القيود التي تكبل أفكار التلاميذ وألسنتهم وأقلامهم فلم يهتم المدرس بأن يقسم الموضوع إلى عناصر يلتزم التلاميذ بها وبدلا من ذلك كانت هناك معايير للكتابة اتفق التلاميذ مع المدرس عليها. كالاتفاق على أن يكون للرسالة مقدمة، وموضوع، وخاتمة، وأن يكون تلخيص القصة وافيا دون إطالة، وأن يكون بأسلوب التلميذ نفسه.. وهكذا.

٤ - لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بالأهمية والنشاط، وخاصة حينما ذهبوا إلى المكتبة وبدأوا يبحثون عن الكتب المتصلة بالموضوعات التي اختاروها، وبالقصص التي يريدون قراءتها وتلخيصها.

٥ ـ لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية احترام الكلمة المكتوبة والمنطوقة، خاصة حينما أكد لهم المدرس بأن درس التعبير هو درس النشاط وممارسة كل ما تعلموه في درس اللغة العربية الأخرى كالقراءة، والأدب، والنحو، والإملاء. كما تأكد لديهم هذا الشعور أيضا حينما أكد لهم مدرسهم بأن الإنسان لا يجوز لـه أن يكتب عن شيء أو يتحدث عنه إلا إذا قرأ عنه أولا، وجمع معلومات حوله.

٦ ـ لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية ما يكتبون، إذ إن كلا منهم كان يتوقع أن يتحدث عن الموضوع الذي كتبه أمام زملائه، وربما صور الموضوع ووزعه على جميع زملائه لقراءته قبل مناقشته فيه، وبالتالي كان التلاميذ جميعا يكتبون وهم يعلمون أن هناك من سيقرأ ما كتبوه ويستمع إليه. وباختصار كان كل منهم يتكلم لمستمع، ويكتب لقارئ. وعلى العكس من ذلك كان تلاميذ المجموعة الضابطة.

٧ ـ لقد شعر التلاميذ بارتباط التعبير بمهارات اللغة العربية الأخرى، حيث إن بعضهم قد رجع للقراءة في كتب المناهج الأخرى كي يستعين بما فيها من معلومات في كتابة الموضوع الذي اختاره.

٨ ـ لقد أحس التلاميذ بأنهم يعبرون عن أفكارهم لا عن أفكار المدرس أو غيره فأحسوا بذواتهم وبأهميتهم، ولذلك جاءت أساليبهم ومعانيهم أدق وأشمل وأصدق، كما جاء عرضهم للموضوعات أكثر منطقية. وباختصار كان تعبيرهم أجود من تعبير نظرائهم في المجموعة الضابطة.

٩ ـ لقد اختار التلاميذ موضوعات متصلة بالحياة من حولهم، كما كانت مما يشغل بالهم ويمثل لهم مشاكل اجتماعية واقتصادية كالتدخين، وكيفية قيادات السيارات، وكيفية قضاء العطلات كما شغل بعضهم بالكتابة عن مشكلات اجتماعية ملحة في الحياة اليومية. كالحروب وآثارها المدمرة، والصحافة وأهميتها، والعلم وأثره في تقدم الحياة الاجتماعية. ولذلك جاء تعبيرهم في هذه الموضوعات قليل الأخطاء، غني المعاني، دقيقا في مبناه ومعناه.

١٠ - لقد بدأ التلاميذ يحسون أن موضوع التعبير ما هو إلا بحث صغير يحتاج إلى تخطيط، وجمع معلومات من المصادر المختلفة عن طريق الرجوع إلى الكتب والمراجع، ثم الكتابة، ثم المراجعة، ثم إعادة الكتابة.

١١ - لقد تحول درس التعبير الشفوي إلى درس مليء بالنشاط والحيوية والتفكير والمناقشة، والتحليل، والتقويم، بعد أن كان درسا يقف فيه التلميذ سلبيا ليستقبل بعض الأفكار من المدرس ليحفظها ثم يعيد تكرارها وترديدها شفويا وكتابيا.

١٢ - لقد بدأ التلاميذ يشعرون أنهم يكتبون ليقرأ المدرس، ويقوِّم عملهم وفقا للمعايير المتفق عليها فيما بينهم، ثم يعالجون معا أهم الأخطاء التي وقعوا فيها. وباختصار، لقد تحولت دروس التعبير من دروس مهملة لا نشاط فيها، إلى دروس مهمتها تحقيق ذات التلميذ، وتحقيق التحامه بالحياة من حوله.

التوصيات:

لقد خرج الباحث مما سبق بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها ما يأتي:

١ - ينبغي أن يكون للتعبير منهج واضح. وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالقواعد والأدب والقراءة وغيرها.

٢ - لقد قطعت الدول المتقدمة شوطا كبيرا في التعليم والتدريب على احترام الكلمة، منطوقة كانت أو مكتوبة، وعلى التخطيط لها، ولذلك فإن الفرضية الأساسية هناك في معظم الأحوال أن الإنسان صادق فيما يقول أو يكتب إلى أن يثبت العكس. والأمر على العكس من ذلك في الدول المتخلفة، فالفريضة الأساسية - في معظم الأحوال - هي عدم الثقة فيما يقوله الإنسان أو يكتبه. وحتى نعيد للمجتمع ثقته في الفرد، وللفرد ثقته في المجتمع، لابد من تعليم التلميذ وتدريبه على أن يحترم كلمته أولا. ولن يحدث ذلك إلا إذا دربناه على أن يكون حرا في اختيار ما

يقول، وأن يتحمل مسئولية الكلمة، وأن يبحث هو عنها في مصادرها، وأن يناقشها قبل أن يتبناها رأيا منطوقا أو مكتوبا.

٣ - إن عملية الكلام أو التحدث (التعبير الشفوي)، ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة. وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات، هي: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. وكل هذه الخطوات تستلزم تعليم التلميذ وتدريبه عليها بطريقة مخططة ومقصودة.

٤ - ينبغي أن تفهم عملية التعبير - شفويا كان أو كتابيا - على أنها خطة. والخطة لعملية التعبير تتطلب ما يلى:

(أ) أن يتعرف المعبر على نوعية المستمعين أو القراء، واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، وأن يجيب عن سؤال: لمن سأتحدث أو أكتب؟.

(ب) أن يحدد المتكلم أو الكاتب أهدافه أولا، وأن يجيب عن سؤال: لماذا يتكلم أو يكتب؟.

(ج) أن يحدد المتحدث أو الكاتب محتوى كلامه أو كتابته من أفكار وحقائق ومفاهيم، ومشكلات، وأن يحصل عليها من مصادرها الأصلية، أي يجيب عن سؤال: بماذا سأتحدث أو أكتب؟.

(د) أن يختار أنسب الطرق أو الأساليب للكلام أو الكتابة، بما يتفق مع نوعية المستمعين أو القراء، ومع نوعية المحتوى الذي تم اختياره.

٥ - أن يفهم التعبير على أنه عمل جاد يهدف إلى:

(أ) إقدار التلميذ على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال.

(ب) إقداره على إدراك أهداف الموضوع ونوعيته وحدوده.

(ج) إقداره على تحمل المسئولية والبحث عن الأفكار والمعارف، وتحديد المناسب منها وغير المناسب، والتفريق بين الحقائق والآراء.

(د) إقداره على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضا.

(هـ) إقداره على تذوق الجمال فيما يقرأ أو يكتب أو يستمع.

وهذا المفهوم للتعبير يحدد لنا بوضوح: من يفعل ماذا. كما يقودنا إلى أن محور عملية التعليم هو التلميذ. فالتلميذ هو الكاتب أو المتكلم. والمدرس هو فقط مرشد أو مساعد محرر، وأنه أحد القراء أو المستمعين، وليس هو الكاتب أو المتكلم.

٦ ـ لكي نعلم التلميذ كيف يحترم كلمته، فإنه ينبغي ألا يكتب إلا إذا كان هناك داع فردي أو اجتماعي للكتابة. ومن هنا فواجب منهج التعبير أن يزود التلاميذ بالحساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي كتابة رسالة، أو كتابة تقرير أو مذكرة، أو برقية تهنئة أو تعزية، أو حكاية قصة، أو تلخيص مقال إلى آخره.

٧ ـ يجب أن يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم الخوف، فالتلميذ الخائف لا يتكلم، كما أنه يستحيل أن يعبر التلاميذ عن أفكارهم كلامًا أو كتابة إذا اتسم الدرس بالقيود والضغوط والخوف. ولذا يجب على المدرس إلغاء القيود المفروضة، وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لتتم المناقشة في جو حر.

٨ ـ ينبغي أن يوفر منهج التعبير الفرص المناسبة كي يتعود التلميذ على مهارة البحث عن المعرفة بنفسه وبذل الجهد في سبيل الحصول عليها. لذلك ينبغي تعويده على عادة ارتياد المكتبات، والبحث عن المعرفة في مصادرها، وعلى مهارة البحث عن كتب معينة في المكتبة، والبحث عن موضوع معين من خلال تفحص محتويات الكتب المختلفة. كما ينبغي أن يدرب على مهارة عمل قائمة المراجع.. إلى آخره.

٩ ـ بعد اختيار التلاميذ للموضوعات التي يريدون الكتابة عنها، ثم القراءة حولها، وجمع أفكار عنها، فإنه يفضل أن يسبق التعبير الشفوي التعبير التحريري، خاصة مع تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما يجب أن يفهم التلاميذ فكرتين أساسيتين هما: وظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبرى، ووظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغرى.

١٠ ـ ينبغي أن يربط منهج التعبير بين تعليم التعبير وتعليم بقية فنون اللغة الأخرى كالقراءة، والقواعد، والأدب، كما ينبغي استخدام هذه الفنون كمجالات للتحدث عنها والكتابة فيها، كما أنه يمكن استخدام المناهج الأخرى التي يدرسها التلاميذ كمناهج العلوم والمواد الاجتماعية كفرص ومجالات للمناقشة والتلخيص والتعليق عليها وكتابة التقارير عنها.

١١ ـ ينبغي استغلال المواقف الطبيعية والأحداث الجارية في التعبير، إذ إن برنامج التعبير يجب أن يمد التلاميذ بالخبرات المحسوسة مباشرة أو غير مباشرة.

١٢ ـ ينبغي أن توضع أمام التلاميذ معايير ومستويات للتحصيل. ويمكن الوصول إلى هذه المعايير عن طريق مناقشتها مع التلاميذ قبل الكتابة. فهذه المعايير تساعد كلا من المدرس والتلاميذ على اكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في التعبير. وبواسطتها يستطيع التلميذ أن يقوِّم نفسه بنفسه، وأن يرتقي بتعبيره إلى المستويات الأفضل.

١٣ ـ التعبير الإبداعي «هو تعبير عن تجارب شعورية بطريقة موحية ومشوقة». فإن كان التعبير عن قيم منبثقة عن التصور الإسلامي فإنها تكون ضمن إطار الأدب الإسلامي. وإن كان التعبير عن قيم منبثقة عن تصور آخر، فهي ضمن إطار هذا التصور. فالتعبير الإبداعي هو التعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل.

وعنصر الأصالة في الكتابة الإبداعية هو إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخصي لها المنبثق من تصوره للكون والإنسان والحياة. وجمال التعبير يعني الدقة في اختيار الألفاظ الموحية، والعبارات الواضحة، والأسلوب الموسيقي. والنتيجة لذلك تكون في صورة قصص وحكايات، وشعر، ومقالات، ومسرحيات.. إلخ.

والكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم، كما أنها فرصة أيضا للكشف عن الموهوبين وإثارة حماستهم وتشجيعهم على الكتابة الأدبية، وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وينضجها. ومن هنا يجب الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى التعبير عن

أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، حيث إن هذا هو المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع.

وهناك الكثير من المجالات في المدرسة للكتابة اللإبداعية، فكتابة الخطب التي تلقى في الصباح، وكتابة المقالات والقصص، وقصائد الشعر لمجلة المدرسة، ومجلة الفصل وكتابة التمثيليات والمسرحيات التي تمثل في الفصل أو في مسرح المدرسة كل هذه مجالات للكتابة الإبداعية التي هي تعبير عن تجارب شعورية بطريقة فنية جميلة.

تحضير درس التعبير:

يحضر درس التعبير على النحو التالي:

التاريخ: الصف: الحصة:

المادة تعبير

أولا ـ الأهداف:

١ ـ أن يصير تعبير سليما نطقا وكتابة.

٢ ـ أن يصير أسلوبهم سليما صرفيا ونحويا.

٣ ـ أن يصبح تعبيرهم سليما من حيث الحقائق والمعاني والأفكار.

٤ ـ أن يجيء تعبيرهم منطقيا في عرضه ومتكاملا في معانيه.

٥ ـ أن ينمو تعبيرهم الجميل في مبناه ومعناه.

٦ ـ أن يكون تعبيرهم منبثقا عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

ثانيا ـ المحتوى أو الموضوعات:

(تكتب في دفتر التحضير بعد أن يتم اقتراحها بواسطة التلاميذ)

١ ـ التدخين وأثره على صحة الفرد والجماعة.

٢ ـ فن قيادة السيارات.

٣ ـ العلم وأثره في عمارة الأرض وترقية الحياة.

٤ ـ المخدرات دمار لإنسانية الإنسان.

٥ ـ أثر البترول على الحياة الإنسانية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

٦ ـ خواطر إيمانية حول قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ... ﴿٣٠﴾ ﴾ [الأنبياء].

ثالثا ـ طريقة التدريس المقترحة:

يسير المعلم في درس التعبير وفقا للخطوات التالية:

١ ـ **تحديد الموضوعات**: يسأل المعلم التلاميذ أن يقترحوا الموضوعات والمشكلات التي يرغبون في التحدث عنها والكتابة فيها، ثم يسجل اقتراحاتهم.. وهكذا إلى أن يصل إلى عدد من الموضوعات تمثل الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى التلاميذ. ثم يطلب من كل تلميذ أن يحدد لنفسه موضوعا بعينه يود التعبير عنه.

٢ ـ ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المكتبة لقضاء بقية الحصة هناك، وهناك أيضا تقضى حصة التعبير التالية، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذى قرر هو، التحدث فيه، ثم الكتابة عنه. ويتم ذلك تحت إشراف المعلم الذى يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى مصادر القراءة المناسبة لموضوعه. ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى شريط مسجل أو برنامج متلفز.. إلخ.

٣ ـ في الحصة الثالثة يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض الحقائق والمعلومات والخبرات التي جمعوها في المسودات. ودور المدرس في هذه المرحلة توزيع النقاش وتعميقه وإثارة التساؤلات.

٤ ـ كتابة الموضوع في صورته النهائية، مع مراعاة الملاحظات والنقاط التي أثيرت في المناقشة وتسليم الموضوع للمعلم.

٥ ـ مرحلة التقويم ،يقوِّم المعلم الموضوعات وفقا للأهداف التي سبق تحديدها، وهي تمثل المعايير التي ينبغي مراعاتها في عملية تعليم وتعلم التعبير.

٦ ـ مرحلة المتابعة، يسجل المدرس مجموعة الأخطاء التحريرية والأسلوبية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها في اللقاءات القادمة.

ملاحظات على تدريس التعبير:

هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن يراعيها المدرس في تدريسه للتعبير. ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

١ ـ يجب أن تكون الموضوعات المعروضة على التلاميذ كثيرة ومتنوعة، وياحبذا لو كانت من اختيار التلاميذ أنفسهم، أو على الأقل يشاركون المدرس في تحديدها حتى تكون لديهم الدافعية في الكتابة عنها.

٢ ـ يجب أن يتخلى المدرس عن خطوة العناصر، تاركا للتلاميذ حرية تحديد ما يريدون الكتابة فيه، والطريقة التي يكتبون بها.

٣ ـ يجب على المدرس إرشاد التلاميذ إلى مجموعة من مصادر المعرفة والمراجع التي يقرؤوها قبل الكتابة في الموضوع أو الموضوعات التي يختارونها، فإن ذلك يعودهم على مهارة القراءة في المراجع، والقراءة لحل المشكلات، وارتياد المكتبات، والبحث عن المراجع، وعمل قوائم المراجع. وغير ذلك من المهارات الضرورية في عالم اليوم.

٤ ـ يحسن أن تناقش الموضوعات المختارة بطريقة شفوية أثناء القراءة عنها وقبل الكتابة فيها تحريريا، فإن ذلك يثري الكتابة، ويجعل التلميذ أكثر وثوقا في كتابته، كما ينبغي أن يوضح المدرس لتلاميذه وظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغيرة، ووظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبيرة المتضمنة لكثير من التفاصيل، ووظائف علامات الترقيم.. وغير ذلك.

٥ ـ يجب على المدرس تدريب التلاميذ على الكتابة وفق معايير واضحة.

ومن أهم هذه المعايير التي يجب الاهتمام بها ـ من البسيط إلى المعقد ـ ما يلي:

أ ـ سلامة التحرير العربي.

ب ـ سلامة الأسلوب نحويًا وصرفيًا.

ج ـ سلامة الحقائق المعروضة والأفكار والمعاني.

د ـ تكامل المعاني ومراعاتها لمطالب المجتمع وطبيعته وحاجاته.

هـ ـ سلامة العرض ومنطقيته.

و ـ جمال المبنى والمعنى.

ز ـ أن يكون التعبير متسقا مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

وفي إنتاج التلاميذ الأدبي والإبداعي يجب أن يراعي ما يأتي:

أ ـ جمال الفكرة المعبر عنها، والشعور الصادق نحوها.

ب ـ جمال التعبير عن الفكرة.

جـ ـ الدقة في التصوير.

د ـ الدقة في رسم الشخصيات في القصة أو المسرحية أو الحكاية.

وهنا يجب أن يلتفت المدرس إلى أن أدب التلاميذ لا يقاس بمعايير أدب الكبار، كما أن الناحية الشكلية ليست هي الأهم في تعبير التلاميذ الأدبي، وإنما الأهم هو شعور التلميذ، أو فكرته التي يريد التعبير عنها، ورغبته الصادقة في أن يصوغها بأسلوبه.

تقويم التعبير:

هنا نأتي إلى المرحلة الأخيرة، وهي تقويم التعبير. إذا كتب التلاميذ فيجب على المدرس أن يصحح لهم كتاباتهم. كما يجب عليه الابتعاد عن اللوم والتقريع، والتوبيخ، وقبول المحاولات ولو كانت ساذجة، ومكافأة المحاولات الممتازة الجادة. كما يجب عليه تشجيع من لهم ميول أدبية، شعرية كانت أم نثرية.

ويجب أن تتم عملية التقويم في ضوء المعايير السابقة، على أن يكون محور الاهتمام في المراحل الأولى هو المضمون وليس الشكل، ثم يبدأ الاهتمام بالشكل مع المضمون مع بداية المرحلة الثانوية.

يجب أن يصحح المدرس كتابات تلاميذه، فإذا لم يستطع، فليقسم التلاميذ إلى مجموعتين أو ثلاثة، ويصحح كتابات كل مجموعة منهم بالتبادل. والعبرة هنا، أن يصحح المدرس ما يستطيع تصحيحه من الكراسات بطريقة جيدة.

يجب أن يختار المدرس مـا يراه شائعا من الأخطاء ويعالجه مع التـلاميذ بعد تصحيح الكراسات على ألا يكون التركيز على الأخطاء الإعرابية، إلا ما كان منها فاحشا.

يجب مراجـعة الكتابات الجيـدة لبعض التلاميـذ وقراءتها أمامـهم، مع بيان نواحي الجمال فيها في المبنى والمعنى.

أما بالنسبة لكتابة التقارير والسجلات، وملء الاستمارات، ومعظم مجالات الكتابة الـوظيفية التي يقـصد بها جمع المعلـومات وتوصيلها إلى الآخـرين، فهذا النوع من الكتـابة ليس له طبيعـة شخصية أو عاطـفية كبيرة، وعـلى هذا فالمدرس يستطـيع أن يتدخل في عمـلية تحرير هذه الألوان من الـكتابة، ويقتـرح تعديلات عليها، لأن الغـرض من هذه الألوان من الكتابة توصيل المعـلومات إلى الآخرين، كما أن هذه المعلومات ليست أفكارا شخصية للتلميذ؛ ولهذا فيجب أن تكون سهلة القـراءة بواسطة الآخريـن، كما أن المدرس لابـد أن يهتم فـيها بسـلامة الهـجاء، وعلامات الترقـيم وخلافه مما يسهل عمليـة القراءة. ويحسن التنبيه علـى التلاميذ بجمع المـعلومات وكتـابة المسودة الأولى، ثم تصـحيح هذه المسـودة تحت إشراف المدرس وتوجيهـات الزملاء، ثم يعيد التـلميذ كتابتـها بطريقة نهائيـة، واتباع هذا الأسلوب سوف يجعل الصورة النـهائية لكتابة التلميذ تبدو مشـرقة أمامه، وتدفعه إلى مزيد من العمل.

أما بالنسبة للكتابة الإبداعية، فتحسين هذا اللون من الكتابة لن يتأتى إلا إذا اختار التلـميذ الموضوعات المناسـبة له في هذا اللون من الكتـابة، بشرط أن يكون المدرس قريبا دائما مـن التلميذ، بمعنى أن يكون التوجيه والإرشـاد فرديا، فهنا كل تلميذ مختلف عن الآخر ولن يكون التـقويم جيدا في الكتابة الإبداعية إلا إذا كان المدرس يعرف كل تلميذ، ويعرف اهتماماته، ومستواه. وعلى كل حال يجب على المدرس ألا يكلف التلاميـذ بالكتابة إلا فيما يعرفونه جيـدا. وعندئذ سوف يتعرف التلاميذ بأنفسهم على مواطن القوة والضعف في كتاباتهم.

مهارات التحرير العربي

(الهجاء، وعلامات الترقيم، والخط)

أهداف تعليم مهارات التحرير العربي:

عندما نتحدث عن الكتابة، فنحن نشير إلى التعبير التحريري بجميع ألوانه وأنشطته. وعندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي، فنحن نشير إلى مهارات التهجي، وعلامات الترقيم، والخط. ويهدف تعليم الكتابة إلى تدريب التلميذ على هذه المهارات، فسيطرتنا الكاملة على هذه المهارات في كتاباتنا، تقدر الآخرين على القراءة بسهولة، وتعينهم على فهم لغتنا المكتوبة. فهل تتصور ماذا يحدث لك عندما تقرأ رسالة لصديق، أو تقريرا عن عمل ما أو قصة لأديب ما، كثر فيها الخطأ الهجائي، وضاعت منها النقط والفواصل، واختلط فيها الحابل بالنابل؟ إنك ربما ترمي بهذا العمل الكتابي جانبا، وتقسم أن لا ترسل لهذا الصديق، أو تقرأ لهذا الكاتب، ولو كان هذا كاتبا عندك أو «سكرتيرا» لديك لوبخته، أو - ربما - فصلته. وعلى هذا فاستخدامنا لعلامات الترقيم في كتاباتنا، ومهارات التهجي المقننة والرسم الكتابي المناسب يعتبر، ليس فقط، لطفا منا بالقارئ لنا، وإنما تسهيل لعملية القراءة، وتوجيه اهتمام القارئ إلى مهارات الفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

والسيطرة على مهارات التحرير العربي تجعل الكاتب قادرا على أن يحول الاتصال الشفوي إلى اتصال مكتوب. فالفاصلة (،) في الكتابة مثلا، تشير إلى الوقفة القصيرة التي يقوم بها المتحدث عادة. وعلامة التعجب (!) تشير إلى الغرابة أو الإثارة أو الحيرة التي تفهم من المتحدث بطريقة طبيعية، بواسطة نغمات صوته، وإيماءاته.. وهكذا.

ومن أهداف تعليم الكتابة أيضا، أن نساعد التلاميذ على فهم حقيقة بسيطة مؤداها أن اكتسابهم لمهارات التحرير العربي ضروري للاتصال المكتوب. فالأطفال يحاولون تنمية مهاراتهم الكتابية عندما يفهمون أن الهجاء الصحيح، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ورسم الحروف والكلمات بطريقة جيدة، شيء مهم في حياتهم.

ولكي نساعد التلاميذ على فهم العلاقة بين الاتصال الكتابي الفعال وبين استخدام مهارات الكتابة الصحيحة، فإننا نحتاج إلى جعلهم يقرؤون كتاباتهم بصوت عال، وجعل الآخرين يقرؤونها أيضا أمامهم. فإذا حاول التلاميذ قراءة المسودة الأولى لما كتبوه، بما فيها من أخطاء في التهجي، ونقص في الفواصل والنقط، أو وضع بعضها في غير أماكنها، فإنهم سوف يبادرون بالمسارعة إلى قواعد اللغة المكتوبة لقراءتها. وهنا سوف يشعرون بحاجاتهم إلى تعلم مهارات اللغة المكتوبة. وربما يحتاج المدرس هنا إلى عرض نماذج من اللغة المكتوبة لتوضيح أهمية مهارات الاتصال الكتابي عليها.

ومما سبق نرى أن الاتجاه الذى كان ومازال سائدا في مدارسنا، والذي يقوم على أساس أن «الإملاء» عملية اختبارية بحتة، يتم فيها اختبار التلاميذ في مشكلات إملائية، يتصورها المدرس صعبة، وأن التلاميذ في حاجة إلى التدريب عليها، وتركيز هذه المشكلات حول الألف اللينة، وحول الهمزة بصورها المختلفة، هو اتجاه غير صحيح. نتج عنه أننا نرى كثيرا من التلاميذ قد أنهوا دراستهم في المرحلة الإعدادية أو الثانوية وما يزالون لا يحسنون استخدام مهارات التحرير العربي.

وهذا كله يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج «الإملاء»، فقواعد الكتابة الصحيحة ليست هي الهمزات والألف اللينة، ولابد من ضرورة ربط تعليم مهارات الكتابة بالأعمال التحريرية التي يقوم بها التلميذ، وبكل ما يدرس ويقرأ في منهج اللغة العربية، وحصر ما يستخدمه التلاميذ في كلامهم وكتاباتهم من قواعد شاذة، ومشكلات تحريرية، والتدريب عليها بطريقة منهجية.

الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات التحرير العربي:

لو نظرنا إلى المهارات الكتابية السابقة على أنها وسائل مساعدة، نستخدمها لجعل لغتنا المكتوبة أكثر مقروئية، عندئذ لابد لنا من استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس هذه المهارات. فالمهارات التي تعلم منعزلة عن المحتوى، أو عن عملية التعبير لا معنى لها، ولا فائدة ترجى من ورائها. وعلى هذا فلابد من أن يكون لدينا، أولا معان وأفكار نريد التعبير عنها، وهذا يشمل كل ألوان التعبير التحريري التي نقوم بها.

نحن نعلم مقدما، أن تلاميذنا الصغار يجدون صعوبة في التفكير في شيئين في آن واحد. فلو أنك سألتهم أن يعبروا عن الأفكار والمعاني التي لديهم كتابة، وأن يتذكروا الفواصل، والنقاط، وعلامات الاستفهام، وعلامات التعجب، والهجاء الصحيح للكلمات، والرسم السليم للحروف والكلمات في آن واحد، فهذا يعني أنك تطلب منهم الكثير الذي لا يطيقونه. وحتى التلاميذ الكبار في المرحلة الثانوية، سوف يجدون نفس الصعوبة، إلا إذا كان المدرس قد قرر الاهتمام بالشكل دون المضمون.

والطريقة الوظيفية تسمح للتلاميذ الصغار منهم والكبار على السواء، بأن يعبروا عن أنفسهم بحرية تامة، بينما هم يهتمون أيضا بتصحيح الهجاء، وعلامات الترقيم، والرسم السليم الجميل للحروف والكلمات. فلا تضحية بنوعية التعبير، ولا بمهارات التحرير، ولكن هذا يتطلب أن تتم عملية الكتابة في عدة خطوات:

١ ـ الخطوة الأولى، تشجيع التلاميذ على تسجيل الأفكار والمعاني التي لديهم على الورق.

فالتركيز هنا يجب أن يوجه إلى نوعية الأفكار، وإلى المحتوى، وليس إلى البراعة اليدوية. وهذه هي المسودة الأولى.

٢ ـ الخطوة الثانية: بعد أن يكون التلميذ قد اقتنع بأفكاره، ومحتوى تعبيره الذي سجله، تظهر الحاجة إلى تصحيح الهجاء، وعلامات الترقيم، ووضع كل علامة في مكانها المناسب، وإعادة رسم الحروف والكلمات غير الواضحة.

٣ ـ بعد عمل التصحيحات الضرورية، يأتي دور عمل الصورة النهائية للتعبير الكتابي. ويجب أن تتم الصورة النهائية هذه بأجمل خط يستطيع التلميذ كتابته. ثم بعد ذلك تصور وتوزع على بقية التلاميذ لقراءتها وتصحيح ما جاء بها من أخطاء، أو تقرأ عليهم بواسطة المدرس، أو التلميذ نفسه، أو أحد زملائه.

بين التهجي والإملاء:

مهارات التحرير العربي التي نحن بصددها هنا تشمل ـ كما سبق أن ذكرنا ـ ما يأتي:

١ ـ مهارة التهجي بطريقة سليمة.

٢ ـ مهارة وضع علامات الترقيم في مواضعها.

٣ ـ مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات.

وقد درج الباحثون والكتاب بأن يجملوا مهارات التهجي والترقيم ـ جريا على العادة والممارسة الفعلية في مدارسنا ـ تحت ما يسمى بالإملاء. ولكن التهجي السليم يعني قدرة الفرد على نوعين من الأداء:

أ ـ قدرته على نطق الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة .

أما مهارة الترقيم، فهي تعني قدرة الفرد على وضع الفاصلة، والفاصلة المنقوطة وعلامات التعجب، وعلامات الاستفهام، والنقطة، وغير ذلك في مواضعها الصحيحة. فهل تعني الإملاء كل ذلك؟! إن الإملاء ـ كما تمارس فى مدارسنا ـ تعني اختيار المدرس لمجموعة من الهمزات، والمشكلات الهجائية، سواء كلمات منفردة، أو في جمل وعبارات، أو في قطعة أو فقرة، وإملاؤها على التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم على هذه المشكلات، التي غالبا ما تكون همزات أو كلمات صعبة معقدة يظن المدرس أنها مهمة للتلاميذ. والإملاء مجازا تعني الضغط والإرغام. ولما كانت المشكلات الإملائية التي يختارها المدرس تمثل وجهة نظره هو، لا وجهة نظر التلاميذ، ولما كان التلاميذ يتم اختبارهم في هذه المشكلات قبل تعليمهم إياها، وتدريبهم على نطقها وكتابتها، فقد أصبحت الإملاء تمارس عندنا، في كثير من الأحوال بمعناها المجازي.

وقد حاول بعض الباحثين تخفيف الوضع على التلاميذ، والاتجاه بالعملية وجهة تربوية صحيحة، فقسموا الإملاء إلى: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور والإملاء الاختباري. ويهدف النوعان الأوليان إلى تدريب التلاميذ على عدد من المشكلات الإملائية، أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس مدى سيطرة التلاميذ على هذه المشكلات.

والواقع أن معنى الإملاء يتعارض مع كونها «منقولة» أو «منظورة» لأن المعاني أو المشكلات إذا نقلت، أو كتبت بعد أن نظرت لا تصير إملاء. والأجدر بنا أن نتخلى كلية عن استخدام كلمة «إملاء»، عندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي، التي هي التهجي السليم، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ورسم الكلمات والجمل بطريقة واضحة جميلة وهو ما نسميه عادة بـ «الخط». ويمكن

استخدام مصطلح «مهارات التحرير العربي»، أو «مهارات الكتابة الواضحة»، أو «المهارات الكتابية»، أو غير ذلك من التعبيرات التي ليس فيها «إملاء».

تعليم الهجاء

القدرة على نطق الحروف وكتابتها، منفردة، ومتتابعة في كلمات وجمل - يعد أمرا ضروريا - إذا أردنا أن نتصل بالآخرين، بطريقة فعالة، عن طريق الكتابة. والعجيب أن هناك شكوى متزايدة من الآباء، والمربين، ورجال الأعمال، ومديري المصالح الحكومية والمصانع، بسبب الضعف المتفشي بين كثير من خريجي المدارس الثانوية والجامعات في مهارات الهجاء. والأكثر عجبا، هو أن بعض خريجي أقسام اللغة العربية لا يسيطرون على مهارات التحرير العربي سيطرة تامة إلا بعد تخرجهم واشتغالهم بالتدريس، وكأن ما تعلموه في مراحل التعليم المختلفة، كان حرثا في الماء، أو نقشا على الهواء! ونظرا لأن هذه المشكلة لها أسباب كثيرة، فسوف ندعها جانبا الآن.

الهجاء في المرحلة الابتدائية

بعض البحوث والتقارير الحديثة عن الأنشطة اللغوية التي يقوم بها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تستحق النظر والتأمل. ففي مقال تحت عنوان «اكتب الآن واقرأ فيما بعد»، تقترح Chomsky عام ١٩٧٢، أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يقرؤون عن طريق قيامهم بتهجي الكلمات المألوفة بأنفسهم، مستخدمين مجموعات من حروف «البلاستيك»، أو وحدات من حروف الهجاء. فبدلا من الكلمات الصعبة التي تتمثل أمام التلميذ كالشفرة السرية التي لا يستطيع فك رموزها إلا الكبار، فإن كتابة الكلمات يجب أن تصبح طريقا للتعبير عن الأشياء التي يعرفها الطفل.

وترى Chomsky، أننا إذا كنا ندرك أن التعرف على الكلمات، أو حتى نطقها، هو أصعب بكثير على الأطفال من كتابتها، فلماذا تتقدم برامج القراءة على برامج الكتابة، أي لماذا نعلم وندرب الأطفال على القراءة قبل الكتابة؟ إن النظام الطبيعي - كما تراه - أن تكون الكتابة أولا، ثم يأتي بعد ذلك تدريب التلميذ على قراءة ما كتب. أما أن نتوقع أن يقرأ التلميذ - في المقام الأول - ما كتبه شخص

آخر، فإن هذا يعد اتجاها عكسيا ورفضا لأن يكون للطفل دور إيجابي في العملية كلها (١).

قد يبدو طبيعيا ومنطقيا أن الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة قبل تشجيعهم على الكتابة (٢). فطرق التدريس كانت، ومازالت تؤكد على البدء بتعليم القراءة قبل الكتابة، على أساس أن قراءة الكلمات وفهمها تعد ضرورة لازمة لكتابتها. لكن Chomsky، في بحث لها عام ١٩٧٦، عن طبيعة تطور عملية الكتابة، أشارت - مرة ثانية - إلى أن الأطفال قادرون على البدء بتهجي كلمات وكتابتها، قبل أن يصبحوا قادرين على القراءة.

وتقول Chomsky، إن الكتابة تسبق القراءة، فالكتابة هدف محدد ومحسوس أكثر من القراءة. فهي تتطلب من التلميذ أن يحول الكلمة المنطوقة التي يعرفها إلى شكل مكتوب، أما القراءة فهي أكثر تجريدا، فهي تتطلب - بالإضافة إلى تحويل الشكل المكتوب إلى أصوات منطوقة - تحديد نوع الكلمة، أو التعرف عليها، وهذا الجزء أو العنصر في القراءة، وهو عنصر التعرف على الكلمة، بعيد عن قدرات كثير من التلاميذ الذين يستطيعون كتابة الكلمات قبل البدء في قراءتها بعدة شهور.

والنظرة الأساسية وراء الاعتقاد بقدرة التلاميذ الصغار على البدء بالكتابة قبل القراءة هي أن الخبرات التي يتلقاها الأطفال، ويكتسبونها من صور الكلمات المكتوبة سوف تساعدهم على الكتابة، عندما يأتي الوقت لتعلم قواعد اللغة المكتوبة (٣).

ولفهم النظام الذي يستخدمه الأطفال في السيطرة على عملية الكتابة، لابد من أن نفهم كيف يكتسب الأطفال لغة الحديث. نحن نعرف من بياجيه أن اكتساب

---

(1) Carol Chomsky "Write Now, read Later" in Language in Early Childhood Education (Country B., Cazden, ed.) Washington, D. C. National Association for the Education of Young Children, 1972, p. 120.

(٢) وهذا هو المنهج المتبع في هذا الكتاب على أية حال.

(3) Carol chomsky, " Creatlvlty, and Innovation in Child Language ". Jurnal of Education. (May 1976), 158: PP. 12 - 24.

المعرفة، هو مسألة إعادة بناء، فالطفل ينشط ويضع نواة المعرفة لنفسه، ومن آن لآخر يضيف شيئا جديدا إلى هذا الإطار الذي بناه لنفسه. وفي حالة اكتساب الطفل للمهارات الكتابية، فإن مهارات الأطفال اللغوية، وقدراتهم المعرفية تساعدهم في تكوين النواة التي يبنون عليها. فعندما يبدأ الأطفال تعليمهم الرسمي، فهم لا يبدؤون برنامج الكتابة بصفحات بيضاء، لأن اللغة كانت جزءا متكاملا من خبراتهم في سنوات ما قبل المدرسة. وهذا الافتراض تؤيده حقيقة أن بعض الأطفال يتعلمون كيف يكتبون قبل أن يذهبوا إلى المدرسة. وعلى هذا، فالأطفال يبدأ اهتمامهم بالكتابة في الوقت الذى تبدأ تساؤلاتهم حول المواد المكتوبة، كأن يسأل الطفل: ماذا تعني هذه الصورة؟ أو ماذا تقول هذه الإشارة؟ وهو يشير إلى بعض الكلمات والجمل.

وقد أيدت «ماريا مونتسوري» هذه الطريقة وجربتها في روما. وكانت تتبع أسلوبا مباشرا، بأن تعطي التلميذ مجموعة الحروف الساكنة والمتحركة التي يعرفها جيدا، وبينما هي تنطق كلمة ما، كان التلميذ يختار الحروف التي تؤلف هذه الكلمة. وقد علقت «منتسوري» على هذا فقالت: «ولكن قراءة الكلمة التي ألفها الطفل لم تكن سهلة بالنسبة له، حقا لقد استطاع أن يقرأها، ولكن بعد بذل بعض المجهودات.. ولكن الطفل إذا فهم آليات اللعبة فإنه يتقدم بنفسه، وتصبح مفضلة عنده» (1).

محتوى الهجاء:

يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية القراءة والكتابة من خلال كتاب الوزارة المقرر على كل صف ، لكل التلاميذ في كل مكان في الأقطار العربية. وهنا يتم تشجيع التلاميذ على دراسة نفس الكلمات والجمل، وعلى هذا فلا اعتبار لمفهوم الفروق الفردية أو التعليم الفردي.

المحتوى الوظيفي:

وليتنا نلجأ إلى أسلوب يعطي التلاميذ قدرا من الحرية في اختيار الكلمات التي يريدون دراستها كي يصبحوا أفضل في التهجي، فالكلمات التي غالبا ما

(1) MARIA Montessori, The Montessorl Method, Cambridge, Massachusettes: Robert Bently, 1967, p. 283.

يستخدمونها سوف يتعلمونها من خلال رؤيتهم لها من وقت لآخر. وعلى هذا فالكلمات التي يستخدمونها كثيرا سوف يتعلمونها دون دراستها في وقت معين. وخير أسلوب لتحديد الكلمات والمشكلات الجديرة بالدراسة، هو طريقة ـ الاختبار ـ فالدراسة، فالاختبار. في الاختبار الأول، يعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات والجمل، والمواد المناسبة لهم لكتابتها، ثم تصحح لمعرفة الأخطاء الشائعة فيها. والخطوة الثانية، هي تدريب التلاميذ على هذه الأخطاء الشائعة ودراستهم لها. وفي النهاية يختبر التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم عليها.

وهناك عدة مصادر للحصول على الكلمات والمشكلات التي يمكن تدريب التلاميذ على كتابتها من أهمها ما يلي:

١ ـ الكتاب المدرسي.

٢ ـ الأخطاء الشائعة.

٣ ـ قوائم المفردات.

١ ـ الكتاب المدرسي:

هذا هو الأسلوب المتبع في أقطار العالم العربي عامة. وهو تأليف كتاب لكل صف، ويسمى عادة بكتاب القراءة، ويدرس التلاميذ ما فيه من كلمات وتراكيب وجمل، قراءة وكتابة. وعادة ما يؤلف هذا الكتاب ويحتوي على كلمات وتعابير وتراكيب يعتقد المؤلف أنها مناسبة للتلاميذ، وهي في واقع الأمر بعيدة عنهم كل البعد، وبها من الألفاظ والمعاني ما لا قبل لهم بها.

والكتاب المدرسي يمكن أن يكون مصدرا جيدا للكلمات والتراكيب الصالحة لأن يتناولها التلاميذ بالدراسة كتابة وقراءة، ولكن بشرط، هو أن تكون المفردات المستخدمة فيها قد تم اختيارها على أساس دراسات وبحوث ميدانية عن المفردات الشائعة، والأخطاء الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في هذا الصف، أو في هذه المرحلة. وحتى لو تم ذلك، فإن صلاحية الكتاب للدراسة بواسطة التلاميذ من مختلف البيئات أمر مشكوك فيه.

٢- الأخطاء الشائعة:

بما أن الهدف من تعليم التهجي الصحيح هو الاتصال بالآخرين كتابة بطريقة فعالة، فإن كتابات التلاميذ تعتبر مصدرا منطقيا لاختيار الكلمات المناسبة للدراسة والكتابة. وهناك طرق كثيرة لعمل سجلات التلاميذ، لمعرفة الكلمات التي يجب عليهم دراستها، والكلمات التي تمت سيطرتهم عليها بالفعل.

والجدير بالذكر هنا أن هذه الطريقة تعتمد على أسلوب التعليم الفردي، فالعملية هنا ليست قطعة من هنا أو من هناك، أو كلمات ومشكلات يختارها المدرس ويمليها على التلاميذ، وإنما التلاميذ أنفسهم هم الذين لديهم صعوبات في الكتابة يثيرونها مع المدرس، أفرادا، أو في جماعات، ويقوم المدرس بمساعدتهم على حل هذه الصعوبات. أو هي مشكلات وصعوبات يجدها المدرس شائعة في كتابات التلاميذ وتعبيرهم، فيقوم بمساعدتهم على حلها.

٣- قوائم المفردات:

وتمثل قوائم المفردات مصدرا مهمًّا لاختيار الكلمات المناسبة لتدريب التلاميذ على الكتابة. وهناك بحوث في اللغة الإنجليزية أظهرت أن حوالي ٣٠٠٠ كلمة فقط تكون حوالي ٩٥ ٪ من كل الكلمات المستخدمة عادة بواسطة الأفراد في كتاباتهم. وفي دراسة قام بها «هورن» في أمريكا، أظهرت أن الكمات الأساسية المستخدمة بواسطة الكبار في تعبيرهم الكتابي عن أمور الحياة اليومية، عددها قليل جدا، لدرجة أن ١٠ كلمات فقد تكون ٢٥ ٪ من الكلمات المستخدمة بواسطة شخص قليل الكتابة، وأن ١٠٠ كلمة فقط تكون حوالي ٦٠ ٪ من كل الكلمات المستخدمة بواسطة شخص متوسط في كتابته [1]، فلو استطاع التلاميذ تهجية الكلمات المائة بطريقة صحيحة فسوف يتكوّن لديهم أساس جيد للكلمات الضرورية في الكتابة.

والمشكلة عندنا، أننا بحاجة إلى باحثين ودارسين يكون لديهم الرغبة في عمل قوائم، وقواميس للكلمات الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في مراحل

(1) Fisher, C, J., & Terry C, A., OP. cit., p. 273. See, also Rinsland, H., A Basic Vocabulary of Elementary School Children, New York, MAC-MILAN, 1945.

التعليم المختلفة. فهذه القوائم والقواميس هامة عند تصميم مناهج القراءة والكتابة، ومناهج اللغة بصفة عامة.

وهناك مناطق معرفية أخرى يمكن استخدامها كمصدر للحصول على الكلمات والتراكيب المناسبة كالمواد الاجتماعية والعلوم. والكلمات المختارة للدراسة على كل حال يجب أن تكون مفيدة للتلاميذ الآن، أي أن تكون صالحة لاستعمالاتهم الحالية، وفيما بعد. أما الكلمات التي تأتي لأنها يمكن استخدامها في موضوع، أو للتعبير عن فكرة الآن فقط ولكن التلاميذ في غير حاجة إليها فيما بعد، يجب الابتعاد عنها.

الآن وقد عرضنا أكثر من طريقة لتسهيل عملية تعليم الهجاء، فإننا يجب أن ندرك أن البرنامج الفعال في تعليم الهجاء ليس هو الذي يقصر نفسه على طريقة واحدة. فالطريقة التي تناسب تلميذا قد لا تناسب الآخر، وليست الطريقة بذاتها هي التي تجعل التلميذ جيدا في الهجاء، ولكن، كيف طبقت الطريقة، وكيف تعلم التلميذ، هذا هو المهم.

طريقة تدريس الهجاء للمبتدئين:

بالرغم من أن الحروف التي نستخدمها في تهجيتنا لكلمة ما تمثل الأصوات في لغتنا، إلا أنه من المهم أن نتذكر أن الهجاء يقع أساسا داخل المجال البصري للإنسان. فالهجاء يستخدم في الكتابة، لا في التحدث. لقد كنا ومازلنا نركز في تعليمنا لتهجي الكلمة بالتركيز على أصوات الحروف، ونطقها بصوت عال [1] ثم كتابتها. وبدلا من ذلك يجب التركيز على صورة الكلمة، بحيث ترسم لها صورة بصرية في عقل التلميذ، فيستطيع كتابتها. فلو أننا فعلنا هذا، فإن تعليم الكتابة سوف يشتمل على الملاحظة الدقيقة ورسم صورة بصرية للكلمة، ثم مراجعتها، ثم كتابة الكلمة، ثم مراجعتها.

وعلى هذا فدراسة الطفل للكلمة، يجب أن يسير طبقا للخطوات التالية:

١ ـ ملاحظة الطفل للكلمة ونطقها.

---

(١) مثال ذلك، تهجينا لكلمة (وزن)، فقد درج الأطفال على تهجيتها كالآتى (و) فتحة (و)، (ز) فتحة (ز)، (ن) فتحة (ن)، وزن.

٢ ـ قفل الطفل عينيه، والتفكير في كيف تبدو الكلمة، يعني رسم صورة عقلية لها.

٣ ـ النظر إلى الكلمة مرة ثانية ومراجعة تهجيتها مع نفسه.

٤ ـ كتابة الكلمة من الذاكرة، مع التفكير في منظرها.

٥ ـ مراجعة هجاء الكلمة المكتوبة.

٦ ـ كتابة الكلمة بطريقة صحيحة مرة ثانية.

ويلاحظ أن قواعد دراسة الكلمة هنا تشمل، النظر إلى الكلمة، ورسم صورة بصرية عقلية لها، ومراجعتها في شكلها المكتوب.

لقد كنا ومازلنا نركز في تعليمنا للهجاء على دراسة قواعد الكلمات الصعبة والهمزات، ثم نقوم بتطبيقها في الكتابة. وهناك دراسات في اللغة الإنجليزية عن إمكانية تطبيق القواعد والتعميمات في الكتابة. ولقد وجدت هذه الدراسات أننا لو تعلمنا القواعد، ثم حاولنا تطبيقها فسوف نخطئ في محاولتين من كل ثلاث محاولات نقوم بها [1].

ولكي يستطيع المدرس تشخيص أنواع المشكلات التي يقع فيها تلميذ معين، فمن المهم أن يحدد المدرس أنماط الأخطاء التي يقع فيها هذا التلميذ. فلو أن أخطاء التلاميذ قد تم تحليلها، فإن الأخطاء التي تقع دائما وباستمرار، يمكن تشخيصها وعلاجها.. ومن هنا فاحتفاظ المدرس بسجل أو كراسة ملاحظات لكل تلميذ، يسجل عليها أنماط الأخطاء التي يقع فيها، سوف تعين المدرس على مساعدة التلميذ على حل مشكلته بنفسه. فلو سجل المدرس مجموعة أخطاء التلميذ، وبعد دراسة هذه الأخطاء، وجد أن التلميذ يعتمد في كتابته على صوت حروف الكلمة أو على صوت الكلمة، فسوف يدرك أن هذا التلميذ سوف يعاني، مثلا، في كتابته لكل الكلمات التي تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب، وأيضا الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق.. وهكذا.

(1) Davis, L. S., "The Applicabillty of phonic Generalizations to Selected spilling Program", Elementary English, Vol. 49, No. 5, May 1972. pp. 706 - 713.

تحضير درس الهجاء:

يسير تحضير درس الهجاء وتدريسه داخل حجرة الصف لغير المبتدئين على النحو التالي:

التاريخ: الصف: الفصل:

الموضوع

الهمزة المتطرفة

أولا - الأهداف:

١ ـ أن يفهم التلاميذ المعنى العام والأفكار الرئيسية للنص المكتوب.

٢ ـ أن يدركوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة على الألف أو الواو أو الياء.

٣ ـ أن يعرفوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن.

٤ ـ أن يجيء رسم الهمزة المتطرفة في كتاباتهم صحيحا بعد ذلك.

ثانيا - المحتوى:

١ ـ الأفكار الرئيسية في النص المكتوب.

٢ ـ الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك.

٣ ـ الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن.

٤ ـ التطبيق والتدريب.

ثالثا - طريقة السير في الدرس:

١ ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

٢ ـ قراءة التلاميذ للنص أو الأمثلة قراءة صامتة.

٣ ـ إجراء مناقشة عقب القراءة للوقوف على أفكار النص وقيمه.

٤ ـ قراءة النص بواسطة التلاميذ جملة جملة: لفهم معناه واستخراج الشاهد منه، وكتابته على السبورة ومناقشته، واستنباط قاعدته، وتدرب التلاميذ

على شواهد مماثلة، البعض يكتبها على السبورة والبعض يكتبها في ورقة خاصة.. وهكذا إلى أن ينتهي النص، وهنا تستنبط كل ما فيه من قواعد.

رابعا ـ التقويم:

١ ـ التدريب على بعض تمرينات الكتاب بمناقشتها، ثم نقلها كتابة من الكتاب.

٢ ـ التدريب على بعض التمرينات في الكتاب بمناقشتها، ثم إملائها على التلاميذ.

٣ ـ يأتي المدرس بنص من عنده عن مهارات هذا الدرس ومشكلاته، ثم يمليه على التلاميذ مباشرة لمعرفة مدى سيطرة كل منهم على القضايا والمشكلات التي نوقشت، ثم تصويب الأخطاء، ثم قيام التلاميذ بالتدرب على كتابتها بطريقة صحيحة.

علامات الترقيم:

الهدف من تدريس علامات الترقيم، مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة، وزيادة مقروئية القارئ لهذه الكتابة، وتدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة. فالتلميذ الذي يعرف أين يضع الفاصلة، وأين ومتى يضع النقطة، وعلامة التعجب، وعلامة الاستفهام وغير ذلك، سوف يكون أقدر على القراءة الصحيحة، وسوف تكون كتابته مقروءة ومفهومة بطريقة أفضل بواسطة الآخرين.

وإنه لمن الملاحظ في معظم الكتابات الحديثة، للأسف، خلوها من علامات الترقيم، أو ـ في أفضل الأحوال ـ ترقيمها بطريقة خاطئة. فالذي ينظر إلى الصحف اليومية، والمجلات وغير ذلك من النشرات اليومية والأسبوعية والشهرية، وحتى الكثير من الكتب المقررة على الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، سوف يجد العجب العجاب، فالنقطة، التي توضع في نهاية الجملة عادة، قد يؤجل وضعها حتى نهاية الفقرة. والفاصلة، إما أن توضع بلا ضوابط، وبلا داع، أو لا توضع على الإطلاق. والجمل الاعتراضية ـ على كثرتها ـ ضائعة بين الجمل الأخرى. وعلامتا التنصيص، ولا وجود لها عادة. وبذلك ضاعت النصوص المنقولة في غير المنقولة.. وهكذا، نرى تسيبا في الكتابة، شأنها في ذلك، شأن

كثير من مظاهر حياتنا في هذه الأيام.. فليتنا نعود إلى تعليم وتدريب أبنائنا على الدقة في كتاباتهم. فالدقة في وضع علامات الترقيم تساعد الكاتب على تنظيم أفكاره، كما تساعد القارئ على الفهم العميق لما يقرأ.

ولمساعدة التلاميذ على فهم أهمية علامات الترقيم في لغتنا المكتوبة، فإن المدرس قد يسجل بعض الفقرات أو الموضوعات أو الأحاديث أو أية مواد مناسبة للتلاميذ لترقيمها. وهذه المواد المسجلة يمكن كتابتها أيضا على ورقة بيضاء بدون علامات ترقيم، ثم توزع نسخ منها على كل تلميذ، بينما هو يستمع إلى التسجيل يقوم بالترقيم، فعندما يسمع الوقفة القصيرة يضع الفاصلة، وفي نهاية السؤال يضع علامة الاستفهام، وبعد التعجب يضع علامة التعجب، وفي نهاية الجملة يضع النقطة. ويضع الاقتباس بين علامتي تنصيص.. وهكذا. ويمكن تزويد كل تلميذ بنسخة أخرى كتبت عليها القطعة بطريقة مرقمة ليصحح أخطاءه بنفسه. ويمكن للمدرس أن يعيد كتابة القطعة على السبورة بينما هو يستمع إلى التسجيل ليوضح للتلاميذ موضع كل علامة في مكانها الصحيح.

وقد يعقد المدرس جلسة للتدريب على بعض الأخطاء الشائعة بين معظم التلاميذ، وقد يقسم الفصل إلى جماعات حسب الأخطاء الشائعة بين أفراد كل جماعة، ويقوم ببعض التدريبات والتوجيهات الفردية.. فلو أن جماعة من التلاميذ تجد صعوبة في وضع علامة التعجب، بينما جماعة أخرى تجد صعوبة في وضع الفاصلة المنقوطة في موضعها، هنا يجب على المدرس أن يدرب كل جماعة على حدة في كيفية التغلب على الصعوبة التي تعاني منها. وقد يستخدم ـ بالطبع ـ طريقة التسجيل السابقة، أو أية طريقة يراها مجدية في هذا الموقف.

وبالإضافة إلى ترقيم المواد المسجلة، فإن التلاميذ قد يتعلمون عن طريق قراءة كتاباتهم بصوت عال ـ أمام المدرس وزملائهم ـ لتحديد ما إذا كانت كتاباتهم تحتاج إلى علامات ترقيم أخرى أم لا. فنحن عندما نقرأ بصورة جهرية، نتوقف عادة عندما يبدو التوقف طبيعيا. فلو كانت علامة الاستفهام تنبه الأذهان إلى مكان الخطأ. والتلاميذ يمكنهم الاستماع إلى الخطأ والإحساس به عندما يقرؤون كتاباتهم بصوت عال.

أما بالنسبة لـ «قواعد» الترقيم، فنحن لا نتوقع أن يتعلمها التلميذ ويطبقها في السنتين الأوليين من حياته المدرسية. ولهذا فنحن نعرف من علامات الترقيم ما هو أكثر ورودا في حديث وكتابات التلاميذ في كل صف دراسي، متذكرين، أنه ليس كل التلاميذ يحتاجون إلى نفس العلامات والمدخل الأفضل هنا، ربما يكون النظر إلى أنواع الكتابات التي يقوم بها التلاميذ، على كل المستويات، في صف ما، وذلك لتحديد علامات الترقيم التي يحتاجون للتدريب عليها أكثر من غيرها.

ناقشنا حتى الآن كيف يساعد المدرس تلاميذه على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم. ولقد تعرضنا لبعض الطرق التي يمكن استخدامها.

وإليك الآن قائمة بالطرق التي يمكن استخدامها في هذا المضمار [1]:

١ ـ تسجيل بعض المواد ليقوم التلاميذ بالاستماع إليها، وترقيمها.

٢ ـ قراءة التلاميذ لكتاباتهم بطريقة جهرية، حتى يستمعوا إلى النغمات الصوتية والوقفات التي تشير إلى الحاجة إلى وضع علامة الترقيم.

٣ ـ تعليم المجموعات الصغيرة التي يتكون أعضاؤها من تلاميذ يعانون من صعوبات متماثلة.

٤ ـ تدريس علامات الترقيم بطريقة استقرائية، وذلك بترك التلاميذ يستمعون أو يقرؤون مواد غير مرقمة، ثم يستنتجون القاعدة بأنفسهم.

٥ ـ إعداد مواد مكتوبة للتلاميذ ليرقموها، أو ليقوموا بإيجاد الترقيم الخاص، بعد استقراء القاعدة.

٦ ـ استخدام بعض المواد المكتوبة والمرقمة بطريقة جيدة، لقراءتها والتدريب على كتابتها، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية للتدريب على مهارات الترقيم.

الخط:

الخط والتهجي هما وسيلتان للاتصال الكتابي. فليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها، ولا أن يكون الخط جميلا في ذاته، ولكن المهم

(1) Fisher, C, J., & Terry, C, A., op. cit., 265.

حقيقة هو أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب يمكن قراءته بسهولة. وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها.

وإذا كانت الكتابة تنتمي ـ بالدرجة الأولى ـ إلى المجال المعرفي، فإن الخط ـ على العكس من ذلك ـ هو مهارة حركية بالدرجة الأولى. فمتى تم تعلم الخط، فإنه يستخدم مع قليل من الجهود المعرفية.

لقد تحولت عناية المربين والآباء ـ هذه الأيام ـ من العناية بالخط إلى العناية بالمعنى، فما يكتبه التلاميذ الآن أهم من الخط الذي يكتبونه به. ولقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت أثر الخط على تقويم المدرسين للابتكار في تعبير تلاميذهم المكتوب، أن الخط ليس عاملا مهمًا في تقويم المدرسين [1]. وهذا يصدق على تقويم المدرس للأعمال الابتكارية التي يقوم بها بعض التلاميذ. أما التلميذ المتوسط الذي يتناول حقائق ومعارف عادية في الكتابة فإن شكل الكتابة، وجمال الخط غالبا ما يؤثران على تقدير المدرس لكتابته، وإذا كان لدى المدرس عملين كتابيين في مستوى واحد من حيث المضمون، فإن الخط يكون هو العامل الأخير المميز بينهما في تقدير الدرجة.

ويبدو أن التحول من الاهتمام على البراعة في الخط جاء نتيجة للتقدم في أساليب التقانة كالآلات الكاتبة، وأدوات التسجيل، والحساب،، ووسائل التسجيل الأخرى التي جعلت من الممكن أن يكتب الإنسان كتابا كاملا دون أن يضع قلمه على الورق. ومع ذلك فإن ما تسجله الأقلام ما زال أكثر بكثير مما تقوم بكتابته الآلات الكاتبة ووسائل التسجيل الأخرى. وربما لم تصبح العناية بجمال الخط كما كانت سابقا، لأن القدرة على الكتابة هذه الأيام لم تصبح ميزة يتمتع بها القلة المتعلمة، كما كان الأمر من قبل، فلقد أصبح الآن كل فرد يملك القدرة على الكتابة، وخاصة في البلاد التي تخلصت من الأمية الهجائية. ولهذا فإن قيمتها انحطت في المدرسة، وفى إدارات الأعمال، وفي المجتمع ككل. كلنا يدرك كم كانت العناية بألوان الخط المختلفة في مدارسنا منذ ثلاثين عاما فقط، وكيف كان

(1) De Pillo, N. C., "The Infelunce of Handwritting Upon teachers Evaluation of Childrens Creative Stories" Unpublished Doctoral dissertation, Univesity of Wisconsen, 1970, in Keen & Personke, op. cit., 238.

المدرسون المتخصصون يدربون تلاميذ المدارس على الخطوط: الثلث، والكوفي، والديواني، بالإضافة إلى النسخ والرقعة. فأين هم الآن خريجي مدارس «تحسين الخطوط» التى كانت منتشرة في مصر؟ وأين هذه المدارس؟ لقد ذهبت مع ذهاب العناية بجمال الخط وفنيته.

أهداف تدريس الخط:

ومع ذلك، يبقى الوضوح، والسرعة، والجمال من أهم أهداف تعليم الخط عندنا. «والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وطوله، وقصره» (١). وعلى هذا فللوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة. ولقد حسم أحد المدرسين الأمر فقال: لو استطعت أن أقرأ المكتوب بسهولة، إذًا فالخط واضح جيد (٢).

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة. فإذا أحس المدرس بأن التلاميذ أخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح.

أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق. وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام، والنظافة، والتناسب. ويبدو من نافلة القول الآن، أن الوضوح في الخط هو الهدف الذي يجب أن نركز عليه في تعليمنا وتدريبنا لأبنائنا في المدارس. أما جمال الخط فيجب أن ينمى عند الموهوبين فقط.

وبما أن الخط مهارة حركية بالدرجة الأولى، فإنه يعني تدريب التلميذ في المدرسة الابتدائية حتى تصل العلاقة والمواءمة بين عينه ويده درجة تمكنه من كتابة

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص ٢٨٣.

(2) Dan Anderson, "What Makes Handwriting Legible?" Elementary School, 64 (April 1969), 364 - 369.

الحروف الثمانية والعشرين - منفردة ومتشابكة - بطريقة سهلة وواضحة. وتعليم الخط بدرجة فوق هذا يبدو أنه إضاعة لوقت التلميذ في المدرسة. ولكن الصورة عندنا عكس ذلك، فالملاحظ أن كثيرا من المدرسين يتخذون حصة الخط لراحتهم، ونسوا أن الخط من مواد الدراسة الآلية التي تعتمد على الممارسة بطريقة منظمة. وقد يرجع الاستهانة بتعليم الخط إلى أن معلم اللغة العربية في مدارسنا اليوم، ليس على دراية كافية بقواعد الخط، وليست له القدرة على تعليمه بطريقة فنية، كما أنه ليس قادرا على تقديم المثل الجيد الجدير بالمحاكاة والتقليد.

محتوى برنامج الخط:

ولتحقيق الأهداف السابقة فإننا يجب أن نقدم للتلاميذ المادة التي يفهمون معناها، والتي تمس حاجة من حاجتهم النفسية والاجتماعية، وأن تكون هذه المادة مما يميلون إليه ويرغبون في كتابته.

ولا بأس من أن يعرض المدرس على التلاميذ نماذج جيدة من كتابات زملائهم أو مما يعده المدرس لهذا الغرض، بحيث يلفت نظر تلاميذه إلى مواطن الجمال والوضوح المتمثلة في الحرف وفي الكلمة، وفي الجملة.

وعلى هذا فإن تعليم الخط يجب أن يحدث داخل سياق له معنى، أما ممارسة التدريب على الحروف قبل كتابة الكلمات الكاملة فهذه طريقة قديمة تم هجرها. والتلاميذ الصغار يجب أن يتعلموا كتابة أسمائهم، وعناوينهم، واسم مدرستهم. والخبرات الكتابية ذات المعنى للتلاميذ يمكن أن تشتمل أيضا على الملاحظات التي يكتبها التلاميذ لآبائهم، أو تسجيل الملاحظات المدرسية، أو نسخ القصص المصورة الموجودة في بعض الكتب.

وبعد أن يسيطر التلاميذ على مهارة كتابة الحروف كلها، يجب أن يساعدهم المدرس على التعرف على الحروف المتماثلة والفروق بينها مثل (ب، ت، ث، ج، ح، خ، ع، غ، س، ش، ص، ض، ف، ق) وهكذا. كما يجب التدريب على كتابة حروف الكلمة أو الجملة القصيرة منفردة ومتشابكة.

والجدير بالذكر، أن على المدرس أن يعطي اهتماما أكبر لهؤلاء التلاميذ الذين يجدون صعوبات أكثر من غيرهم، كما أنه من الأسهل على المدرس أن يعلم

الكتابة الصحيحة من البداية، عن أن يقوم بتصحيح عادات الكتابة الرديئة. كما أنه يمكن تجميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات متماثلة في مجموعات مختلفة لإعطائهم بعض التعليمات والتدريبات الفردية.

وبعد أن يسيطر التلاميذ على مهارات الكتابة الأساسية، فإن على المدرس أن يعلمهم ويدربهم على ممارسة الخط في أوضاع حقيقية، ككتابة القصص والتقارير، والخطابات وما شابه ذلك، وفي هذا السياق يستطيع المدرس ـ حقيقة ـ أن يلاحظ كتابات التلاميذ، وأن يضع يده على المشاكل التي يعانون منها في كتاباتهم في أوضاع يواجهونها يوميا في حياتهم.

ومع ذلك، فإننا يجب أن نلاحظ أن التأكيد على جمال الخط ووضوحه أثناء درس التعبير التحريري لا يعد دافعا مفيدا للتعبير الجيد. فالمدرسون ذوو الخبرة أكدوا أنه من النادر أن تجد خطا جميلا يسير جنبا إلى جنب مع عقل مبدع في التعبير. تقول مدرسة أمريكية: إن الكتاب المجيدين من التلاميذ هم نساخ ممتازون. لكن العقول الفنية المبدعة في التعبير غالبا ما تفشل في استخدام القلم. وهذا يعنى أن التلاميذ عندما يركزون على جمال الخط، فإنهم يكونون أقل قدرة على التركيز على المعاني والتعابير (١).

طريقة تدريس الخط:

أتفق مع الرأى الذى يقول بضرورة وجود وقت محدد للتعليم والتدريب على الخط، فتعليم الوضوح في الخط لا يأتي وحده، ولكن تعليمه يحتاج إلى أن تخصص له أنشطة وفقرات، وأن يعد له المعلم القادر على تدريسه، وأن تعد الوسائل المعينة على تدريسه، وأن يكون المعلم مدربا على أسلوب أو أكثر لتدريسه (٢).

تحضير درس الخط:

يكون تحضير درس الخط فى دفتر التحضير على النحو التالي:

---

(1) Sylvia Ashton - Warner, Teacher New York Bantam, 1964, p. 176.

(٢) محمود رشدي خاطر وآخرون، مرجع سابق ص ٢٧٤ ، ٢٧٥.

أولا - الأهداف:

١ ـ أن يفهم التلاميذ معنى النموذج المكتوب.

٢ ـ أن يعرفوا كيف يكتبون حرف «الكاف» ـ مثلا ـ في=ى بداية الكلمة وفى وسطها وفى طرفها.

٣ ـ أن يمارسوا كتابة هذا الحرف بخطي النسخ والرقعة بطريقة سليمة.

ثانيا - المحتوى:

١ ـ فهم معنى النموذجين التاليين:

أ ـ «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته».

ب ـ «غفرانك ربنا وإليك المصير».

٢ ـ التدريب على كتابة حرف «الكاف» فى البداية وفي الوسط، وفي النهاية بخطي الرقعة والنسخ.

ثالثا: طريقة السير فى الدرس:

١ ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه.

٢ ـ قراءة النموذج (النماذج) قراءة جهرية ومناقشة أفكاره.

٣ ـ كتابة المدرس للنموذج على السبورة لتسهيل محاكاة التلاميذ للنموذج المكتوب.

٤ ـ يحاكي التلاميذ النموذج المكتوب في كراسة الخط، بعد تدريبهم على بعض الصعوبات على السبورة وفي أوراق خارجية.

رابعا: التقويم

١ ـ يمر المدرس بين الصفوف ليرشد كل تلميذ إلى مواطن الخطأ عنده فى محاكاة النموذج.

٢ ـ يعالج الأخطاء الشائعة التي رآها عند معظم التلاميذ على السبورة.

٣ ـ يراجع الصورة الأخيرة لمحاكاة التلاميذ للنموذج المكتوب في الدفتر ويضع لكل منهم تقديرا مناسبا.

أما طريقة السير في درس الخط فتكون على النحو التالي:

١ـ التمهيد: يطالب المدرس تلاميذه بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة. وفي أثناء ذلك يكون قد كتب على السبورة التاريخين الهجري والميلادي بخط واضح، ثم يكتب عنوان الدرس. ويقسم السبورة إلى قسمين: قسم للنموذج، وقسم للشرح الفني.

٢ـ مناقشة النموذج: يقرأ المدرس النموذج أو يكلف بعض التلاميذ بقراءته واحدا بعد الآخر إلى أن تثبت القراءة السليمة، ثم يناقش المدرس مع التلاميذ ما ورد في هذا النموذج من معان وقيم إلى أن يفهم جيدا.

٣ـ الشرح الفني: يكتب المدرس النموذج في القسم الخاص به على السبورة، ويطلب من التلاميذ أن يلاحظوا حركة يده أثناء الكتابة، فإن هذا مهمًّا للمحاكاة. وبعد أن ينتهي من هذا يبدأ في تناول كلمات النموذج كلمة كلمة، ويكتبها بألوان مختلفة أجزائها، وضبط حروفها، وتحديد اتجاهها، وتيسير المحاكاة على التلاميذ، ويمكن في هذه الحالة عرض نماذج مجسمة للكلمات، والاستعانة بالوسائل الأخرى. ولا بأس من جعل بعض التلاميذ يحاكون كتابة الكلمة على السبورة، وتصحيحها لهم وهكذا.

٤ـ المحاكاة: بعد المحاكاة بكتابة الكلمات أو الجمل القصيرة على السبورة تحت الإشراف المباشر للمدرس، تبدأ المحاكاة على الورق. ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة في أوراق أو كراسات أخرى غير كراسات النموذج. ثم بعد ذلك تكون الكتابة النهائية في كراسات النموذج بعد أن يكون التلميذ قد سيطر على المهارات التي تتطلبها كتابة الكلمات والجمل الموجودة بالنموذج. وهنا فقط يكون التلميذ قد وصل إلى درجة تمكنه من الدقة والوضوح في محاكاة النموذج المطبوع.

التقويم: والتقويم يسير هنا في ثلاث خطوات: الخطوة الأولى هي: التعليم الفردي: يمر المدرس، بعد ذلك، بين التلاميذ، ويرشد كلا منهم، إلى مواطن

الخطأ، ويـوضح له وجـه الصواب، وقـد يكتـفي المدرس هنا بمـعالجـة أبرز هذه الأخطاء.

والخطوة الثانية هي الإرشاد العام، وذلك بأن يعالج المدرس، على السبورة، الأخطاء العامة التي وقع فيها معظم التلاميذ، والتي لاحظها هو أثناء قيامه بالتعليم والتوجيه الفردي. وهنا لابد وأن يكرر كل تلميذ كتابة الكلمات التي قد كثر خطؤه فيها عدة مرات حسب توجيهات المدرس [1].

* * *

(1) انظر فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٤٤ ، ٢٧٥.

الفصل التاسع

تدريس النحو العربي

النحو أو علم صناعة الإعراب.

- مشكلة تدريس النحو.

- الجهود التي بذلت بغرض تيسيره.

- أهداف تدريس النحو ومحتواه.

طرائق تدريس النحو

١ - الطريقة القياسية

٢ - الطريقة الاستنباطية

إطار جديد لدراسة النحو: منهج وطريقة.





علم صناعة الإعراب:

لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام، هى إقامة اللسان، وتجنب اللحن فى الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضا، ولم يكسر منتصبا.

وإذا كان ذلك كذلك، فما الذي يضر التلميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي - مثلا - إذا رفع المرفوع أن يحسبه مبتدأ وهو فاعل، أو إذا نصب المنصوب أن يحسبه تمييزا وهو حال، مادام قد صحح المقال، وحقق الغاية؟.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات. وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا، وقراءة، وكتابة [1].

ومن دلائل ما يحكى عن التصدع الذي حدث بين اللغة العربية الفصيحة والناطقين بها من جانب، وبين النحو وروح الفلسفة والمنطق والمجادلات الذهنية الحادة التي لا تفيد شيئا والتي سيطرت على دراسته من جانب آخر، هذا الموقف الطريف الذي يرويه أبو حيان التوحيدي فيقول: وقف أعرابي على مجلس الأخفش، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟! قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا!.

---

(١) محمد عيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤ م، ص ١٩٩ ، ٢٠٠.

وهكذا حدث الفـراق بين النحو واللغـة، فدارت معظم الدراسات الـنحوية حول نفسهـا، تستقي مادتها من الذهن ـ كـما يقول الدكتور محـمد عيد ـ لا من اللغة، ومن الفلسـفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتـجمدة لا من بحوث ميـدانية قوامـها الاستـقراء والمتابـعة، ومن المصـادرات التي تعتـمد على القـياس والافتراضـات لإخضاع الأمثلة طوعا أو كـرها للقواعد، لا من ملاحـظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة [1].

ولقد وصل الأمر إلى أنهم قد أخضعـوا النص القرآني ـ وهو أبلغ النصوص العربية على الإطلاق ـ للقواعد النحوية، فـأوّلوا فيه وقدروا، ليساير القواعد التي وضعـوها. وكان الأولى أن يخـضعوا قواعـدهم لهذا الـنص المعياري الـبليغ. وهكـذا أصـبحت الـقـواعد النـحوية التـي يجب أن توضع في الأصـل وفق ما نطـقت به العـرب، أن صـارت حـجة عـليهم، وهـم أصـحاب اللـغـة. فمـثلا، قـعـدة أن كلـمـة «إذا» لا تدخـل على الاسـم، وأنها لاتـدخـل إلا عـلى فعـل. فـإذا قـرأنا قـوله تـعـالى: «﴿إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ ۝١﴾ [الانشقاق]، وقوله: ﴿إِذَا السَّمَاءُ انفَطَرَتْ ۝١﴾ [الانفطار] وقول لبيد «إذا القوم قالوا من فتى خلت أنني». . وهكذا قلنا في الإعراب: إن «الـسماء» فاعل لفعل محذوف، يفـسره المذكـور، وتقديـره (إذا انشقت الـسماء انـشقت) (وإذا انـفطرت الـسـماء انفطرت) وهكذا.

ويعلق الشيخ علي الطنطاوى على هذا قائلا: ما هذا الهذيان؟! هل سمعتم عربيا عاقلا يـقول هذا الكلام؟ ولم لا نعلم التلاميذ أن السمـاء، في قوله تعالى: «إذا السماء انشقت» مبتدأ «مثل كل اسم مرفوع يبدأ به الكلام».

وكمثال آخر على المبالغة في التقدير في الكلام العربي ليأتي مطابقا للقاعدة، أن «إن» حسب القواعـد لا تدخل إلا على الأفعال فإن جاء بعـدها اسم، قدر لها فعل يفسره المـذكور. ومن طريف ما يروى أن الدكتور طه حـسين كان يجادل أحد علماء النحو في إعـراب قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّىٰ يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ۝٦﴾ [التوبة] فقـال الرجل: إنّ «إنْ» ناصـبة لفـعل محذوف تقديره: وإن اسـتجارك أحد من المشركين استجـارك. . فقال طه حـسين: أتزيد في كلام الله يا رجل؟!.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٠١.

ويعجب الشيخ علي الطنطاوى من النحـويين قائلا: لماذا لا يعلمون التلاميذ أنها إذا جاءت قبل الفعل المضارع فاء السببية، أو واو المعية، أو لام الجحود نصبته بعد أن كان مرفوعا، ولماذا يكون العامل على نصبه (أن) مستترة وجوبا، لم تظهر أبدا، ولم يرها أحد أبدا؟ هل في الألفاظ جنٌ يرون الناس، ولا يراهم الناس؟ وما نفع هذه القاعدة التي لا أصل لها، وإذا كان كـل المقصود أن ننطق بالفعل المضارع منصوبا إن سبقته هذه الأدوات، سواء كـانت هي بذاتها الناصبة أو كان الناصب (أن) هذه التي لم يـبصرها أحد؟ مـا الفرق؟ ولماذا نتعب أنفـسنا بالاشتغـال بهذا العبث؟ هل هو (تحقيق) في (قضية نـصب) أمام محكمة الجنايات؟ وعلينا أن نعين المجرم الذي نصب لئلا تقيد الجريمة (ضد مجهول) [1] ؟!.

ويفسر لنا الدكتور تمام حسان الموقف من النحاة قائلا: إن النحاة حين قعَّدوا القواعد لم يأخذوا لـهجة واحدة هي أفصح اللهجات ويدرسوهـا في مرحلة زمنية واحدة مـن مراحل تـطورها، بل بدلا مـن ذلك درسوا لـهجـات عربيـة متـعددة ليستخرجوا منها نظاما نحويا موحدا، ولقد درسوا هذه اللهجات المتعددة على فترة زمنية طويـلة تجاوزت الخمسة قرون، ولـم يفطنوا إلى ضرورة الفصـل بين مرحلة ومرحلة أخـرى من تطور اللغة، كـما فعل أصحـاب تاريخ الأدب بتطور التعـبير اللغوي الجميل [2]. وبذلك خلقوا مشاكل كثيرة أيسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، وافتعال الحـذف والتقدير، والتقديم والتأخير، وحـمل الأساليب اللغوية على غير ظاهرها.

والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يـؤلف عليه وبالطريقة التي يدرس بها الآن قد أصبح علما عـقيما، يدرسه الرجل ويشتغل بـه سنين طوالا، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقـامة اللسان، والـفهم عن العـرب. وإني لأعرف من شيـوخنا من وأقرؤوه دهرا. ووقفوا على مذاهبه وعلى أقـواله وعرفوا غوامضه وخفاياه، وأولوا فيه وعللوا، وناظروا فيه وجادلوا، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب، ثم لا يكاد أحدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها، أو خطبة يلقيها، أو قصيدة يرويها.

---

(١) علي الطنطاوي: آفة اللغة هذا النحو، جريدة الشرق الأوسط، عدد ٣٤٢٥، في ١٤ / ٤/ ١٩٨٨.
(٢) تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، بدون تاريخ، ص ١٣.

ولم يقتصر هذا العجز على طائفة من الشيوخ المعاصرين، ومن قبلهم من العلماء المتأخرين، بل لقد وقع فيه ناس من جلة النحويين وأئمتهم منذ العهد الأول. فقد روي السيوطي في (بغيه الوعاة) أن رجلا قال لابن خالويه: أريد أن تعلمني من النحو ما أقيم به لساني، فقال له ابن خالويه: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النحو، ما تعلمت ما أقيم به لساني، فأي فائدة من النحو إذا كانت قراءته خمسين سنة لا تعلم صاحبها كيف يقيم لسانه؟! ولا شك أن هذا من باب المبالغات الطريفة.

ويروي الزجاجي عن سيبويه - وهو من جهابذة النحو والمهرة في صناعة العربية - أنه كان يملي على حماد بن سلمة قول رسول الله ﷺ: «ليس من أصحابي أحد إلا لو شئت أخذت عليه، ليس أبا الدرداء» فقال سيبويه «ليس أبو الدرداء» فصاح به حماد: لحنت يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبت، وإنما هو استثناء، فقال سيبويه: لا جرم، والله لأطلبن علما لا تلحنني معه، فمضى ولزم مجلس الأخفش، مع يعقوب الحضرمي والخليل، وسائر النحويين.

ولقد ألقى هذا كله بظلال غريبة على استخدام اللغة العربية بين الجماهير العربية خاصة هذه الأيام، فغالبية الجماهير التي نطلق عليها طبقة (العوام) تحس إحساسا غامضا أن استخدام الفصحى في مخاطبتهم أمر غير مألوه لهم، بل هو سخرية منهم، وغالبا ما نسمعهم يعلقون بقولهم: «فلان يتكلم بالنحوي - بفتح الحاء»!، وليست الغرابة هنا في روح التحدي والسخرية والرفض، لكن الغريب حقا هو هذا الارتباط في إحساس العامة بين استخدام النحو في التحدث وبين موقف السخرية والرفض!.

أما أثر هذا على الناشئة فهو واضح صريح. فالصيحات تنطلق في العالم العربي على اتساعه تشكو كثرة الأخطاء النحوية، التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم ولا تقتصر الشكوى على ضعف الناشئة فحسب، بل جاوزتهم إلى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في سائر قطاعات الحياة.

فهذه بنت الشاطئ تقول: «الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها. وقد

يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه» [1].

مشكلة تعليم قواعد النحو:

إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة.

إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ـ كما يعلم عندنا ـ ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية. وقد أدى هذا، مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.

ولعل أهم ما يتبادر إلى الذهن من أسئلة هنا ما يلي:

١ ـ هل توجد طريقة أخرى لتربية الملكة اللسانية العربية، وما هي؟

٢ ـ وكيف يمكن تطبيقها؟.

٣ ـ وما مدى فاعليتها في تقويم اللسان والقلم؟

إن المهمة الرئيسية لهذا الفصل من الكتاب هي الإجابة عن هذه الأسئلة.

الجهود التي بذلت لحل المشكلة:

تنقسم الدراسات التي تدور حول دراسة النحو مادة وطريقة إلى قسمين: القسم الأول هو قسم الدراسات القديمة ومحاولات التيسير التي قام بها المشتغلون في الميدان من وحي خبراتهم وملاحظاتهم الطويلة للواقع. والقسم الثاني هو قسم الدراسات الميدانية والتجريبية التي قام بها الدارسون الذين ينشدون الحصول على الدرجات العلمية والترقي إلى درجات أعلى.

وسوف نعرض لأهم هذه الجهود على الترتيب:

---

(١) عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧١ م، ص١٩٦.

الدراسات القديمة:

لقد أحس النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا، فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار الناشئين، تماما كما هو الحال هذه الأيام.

وكان من نتيجة ذلك أن ألفت قديما مختصرات كثيرة في النحو بدأت بالكسائى الذي ألف كتابا للمبتدئين أسماه «المختصر الصغير» وقد نقل هذا الكتاب إلى الأندلس في القرن الثاني الهجري، واكتفى به الأندلسيون ما يقرب من قرنين. ثم توالت المختصرات، كمختصر الزجاج، وأبو حيان الأندلسي، وأبو علي الفارسي وغيرهم.

ولقد أحس غير المشتغلين بالنحو من الأقدمين بفداحة الأمر. فألف خلف ابن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها «مقدمة في النحو» ظن أن من قرأها وحفظها علم أصول النحو كله، ممن يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو رسالة إن ألفها. ورأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على النحو الذي هي عليه إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به، وأنه يجب أن يكتفى بتدريس ما يعينه على السلامة من فاحش اللحن في كتاب إن كتبه وشعر وإن أنشده وشيء إن وصفه. وثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن كثرت افتراضاتهم. ودعا إلى إبطال فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن. ولقد انضم إلى هذه الدعوة حديثا إبراهيم مصطفى، وأمين الخولي، وشوقي ضيف وغيرهم.

وفي أوائل القرن العشرين ألف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائية والثانوية سار فيها على نفس الروح التي اتبعها ابن هشام في القرن السابع. ثم جاء على الجارم بكتابه الشهير «النحو الواضح» مغيرا في الطريقة، ومستخدما للنصوص الأدبية بروح الأديب الشاعر. وظل الأمر على ذلك حتى جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور «إحياء النحو» عام ١٩٣٧ م [(١)]، وطبقت طريقته، وهى طريقة «المسند والمسند إليه». في المدارس حتى نهاية الخمسينيات.

---

(١) إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر. ١٩٣٧ م، ص ٦١.

واستمرت الجهود فى المادة والطريقة، فقامت لجـنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفت عام ١٩٣٨ م. وانطلقت أشد الصيحات وأقواها من مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية عـام ١٩٥٧ م. ثم توالى عقد المؤتمرات. لنفس الغرض فى دار الـعلوم عـام ١٩٦١ وفي وزارة التـربيـة في أعـوام ١٩٦٤ م، ١٩٦٨ م، ١٩٧٥ م، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥ م.

وبالرغم من التطـبيق الجزئي لبعض ما جـاء نتيجة للمحاولات الـسابقة فى المادة والطريقـة، فإن الصيحات مـا زالت مستمـرة، بل وتشتد يوما بـعد يوم من ضعف الطلاب في اللغة العربية عامة، ونفورهم من دراسة النحو بصفة خاصة.

الدراسات الميدانية:

أما دراسات القسم الثـاني، وهي الدراسات الميدانية، فإنه يمكن تصنيفها في الاتجاهات الأربعة التالية:

الاتجاه الأول:

وهو الاتجاه الخاص بـحصر المباحث النحـوية الشائعة علـى ألسنة الطلاب، والأخطاء الشائعة لديهم، وقياس مستوى التحصيل. وقد تجلى هذا الاتجاه واضحا في تسع دراسات هي ما يلي:

١ ـ دراسة قام بها محـمود أحمد السيد للحصول علـى درجة الدكتوراه عام ١٩٧٢ م، وكان موضوعهـا «أسس اختيار موضوعات القـواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربيـة بالمرحلة الإعدادية». وكان الهدف من هذه الدراسة هو بنـاء منهج القواعد النـحوية في المرحلة الإعداديـة بناء على أسس موضوعية، غير معتمدة على التقدير الشخصي أو الآراء الذاتية.

٢ ـ وفي دراسـة قـام بهـا محـمد رمـضـان فارس عـام ١٩٧٥ ـ ١٩٧٦، للحصول على الماجستير بعنوان «الـتعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العـربية لدى الطلبـة في نهاية المرحلة الإعـدادية فى الأردن»، كان الهدف هو الـتعرف إلى الأخطاء الـشائعة فى قواعـد اللغة العـربية لدى طلاب الصـف الثالث الإعـدادي فى الضـفة الشـرقيـة من الأردن، في المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث.

٣ ـ وفى نفس الوقت تقريبا قام سمير استيتية في الأردن بدراسة بعنوان « التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية»، وقد هدفت هذه الدراسة ـ مثلها مثل الدراسة السابقة ـ إلى التعرف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، ولكن في نهاية المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة بالأردن.

٤ ـ وفي عام ١٩٧٨ م قام هشام عامر عليان بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان «مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن». وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى طلاب وطالبات هذه المعاهد والعلاقة بينه وبين مستوى التحصيل العام للطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

٥ ـ وفي عام ١٩٨١ م، قام فتحي شعيشع في مصر بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان «الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية»، وقد هدفت هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، والأسباب التي تكمن وراءها، ومدى اختلاف هذه الأخطاء باختلاف الجنس والصف الدراسي، ومدى مساهمة موضوعات النحو المقررة في علاج هذه الأخطاء.

٦ ـ وفي عام ١٩٨٤ م قام علي أحمد مدكور بدراسة استطلاعية في الرياض بالمملكة العربية السعودية بعنوان: «قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون»، وقد كان الهدف من هذه الدراسة ـ بالدرجة الأولى ـ هو لفت الانتباه وتوجيه الأذهان إلى أن الأساس الذي يوضع عليه منهج النحو هو أساس ذاتي قاصر، يعوزه الدليل العلمي والتثبيت الموضوعي. وقد حاول الباحث أن يرى إلى أي مدى تتفق في المملكة العربية السعودية مع الموضوعات التي تشيع في كتابات موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط التلاميذ في هذا الصف، كما حاول تحديد الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو.

٧ ـ وقام محمود أحمد السيد بدراسة عام ١٩٨٣ م، بعنوان «تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي». وكان الهدف من هذه الدراسة حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي في التعبيرين الشفوي والكتابي، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء بحثا عن المباحث النحوية الوظيفية المستعملة فيها، كل هذا من أجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية ووظيفية.

٨ ـ وفى دمشق، قامت نظيرة جعفري مصري، عام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ م بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان «دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمان سنوات في المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق»، وكان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو على مدى ثمان سنوات في صفوف المراحل الثلاث، ومحاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج.

٩ ـ وفي الرياض قام علي أحمد مدكور ومحمد موسى عقيلان عام ١٩٨٧ م، بدراسة بعنوان: «المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة». ويهدف هذا البحث إلى بيان الموضوعات النحوية، وكذلك الأخطاء النحوية التى تشيع في كتابات التلاميذ مع بيان الفروق بين هذه الموضوعات والموضوعات المقررة عليهم بالفعل، ومن ثم، بيان القواعد التي يجب أن تراعى في بناء منهج قواعد اللغة.

الاتجاه الثاني:

ويتمركز هذا الاتجاه حول طرائق تدريس النحو: تحسينها وتطويرها، ويتمثل هذا الاتجاه في ثلاث دراسات هي على النحو التالي:

١ ـ في مصر قام محمود أحمد السيد بدراسة للماجستير عام ١٩٦٩ م. بعنوان: «دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية». وقد قامت هذه الدراسة على أساس أن ضعف التلاميذ في النحو يعود

بالدرجة الأولى إلى طرائق التدريس المتبعة وهي الطريقة القياسية، والطريقة الاستنباطية، والطريقة المعدلة.

٢ ـ وفي دمشق، قامت حورية الخياط عام ١٩٧٩م بدراسة للماجستير بعنوان: «فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية». وكان الهدف من الدراسة هو بيان مدى فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣ ـ وفي مصر، قام شعبان عبد القادر أبو غزالة عام ١٩٨٣ م، بدراسة للماجستير بعنوان: «أثر تدريس وحدة تعليمية في مادة القواعد النحوية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية». والهدف من هذا البحث هو تدريس مجموعة من موضوعات النحو بطريقة متكاملة من خلال وحدة من النصوص المختارة لذلك.

الاتجاه الثالث:

ويتمركز هذا الاتجاه حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية. وقد دعت بعض الدراسات السابقة إلى تبني هذا الاتجاه، من أهمها دراسة محمود أحمد السيد، ودراسة علي أحمد مدكور اللتان سبق عرضهما ضمن دراسات الاتجاه الأول. أما الدراسات التي تمركزت حول هذا المفهوم غالبا فهما دراستان:

١ ـ دراسة محمد صلاح الدين علي مجاور عام ١٩٥٦ م في مصر، وهي من أولى الدراسات، إن لم تكن أولها على الإطلاق في هذا المجال. وعنوان هذه الدراسة: «أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الرعدادية على استعمالها». وتهدف الدراسة هذه إلى الوقوف على مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمال تلك الأدوات. ثم إلى وضع منهج لهذه الأدوات يتمشى مع استعدادات التلاميذ، كما تهدف إلى معرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع اللغة، وإلى معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى.

٢ ـ دراسة حورية الخياط في مصر عام ١٩٨٢ م للدكتوراه بعنوان: «إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية». وكان أهم أهداف هذه الدراسة

هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن إعادة بناء مادة النحو فى المرحلة الإعدادية بالجمهورية العربية السورية بناء يؤدي إلى تحقيق الأهداف المبتغاه من تدريس هذه المادة؟.

الاتجاه الرابع:

وهو الاتجاه الخاص بتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة، والنحو خاصة. وقد تجلى هذا الاتجاه فى دراستين:

١ ـ دراسة صالح جواد الطعمة فى العراق عام ١٩٧١ م وهي بعنوان: «مشكلات تدريس اللغة العربية فى مرحلة الدراسة الثانوية»، وكان من أهم أهداف هذه الدراسة، الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النحو في المرحلة الثانوية من حيث المنهج والموضوعات المقررة الخاصة.

٢ ـ دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤ م، حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية، والمشكلات التي تواجهها، واستطلاع الرأي حول وسائل معالجة هذه المشكلات.

أهداف البحث:

من العرض السابق للدراسات السابقة قديمها وحديثها يتبين الجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير منهج النحو مادة وطريقة. لكنها كلها، لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية، ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التى تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية الملكة اللسانية، التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية. لذلك فسيقترح المؤلف في نهاية هذا الفصل إطارا جديدا لتصميم منهج النحو في مراحل التعليم العام، وطريقة جديدة لتدريسه.

أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية:

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة. فإذا أحسن اختيار ما يدرسه من قصص وأناشيد

ومسرحيات، وموضوعات قرائية، فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة. خلال هذه المرحلة يجب أن يعطي الطفل الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته العربية البسيطة، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

وهكذا نستطيع أن نصوغ أهداف التعبير في هذه المرحلة على النحو التالي:

١ ـ أن يتعرف الطفل على نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

٢ ـ أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع، والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

٣ ـ تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

٤ ـ تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

٥ ـ تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

أهداف تدريس النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية:

والغرض من تدريس قواعد النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية لا يختلف في النوع عنه في المرحلة السابقة، إنما الاختلاف في الدرجة فقط. ومن هنا يمكن أن نضيف إلى ما سبق من الأهداف ما يأتي:

١ ـ تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل، والألفاظ.

٢ ـ تعميق ثروتهم اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتقدرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة.

٣ ـ زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

٤ ـ تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

المحتوى الذي يجب تعليمه وتعلمه:

إن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: كيف تتحقق الأهداف السابقة؟ لقد سبق أن قلنا إن تعليم النحو ليس غاية في ذاته، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم، فهناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة، وكثرة المران على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

إذن، فما الموضوعات التي ينبغي اختيارها وتدريسها في كل مرحلة من مراحل التعليم؟ «النحو للكلام كالملح للطعام». عبارة لا يدرى من قائلها، تتردد بين المشتغلين بهذا العلم. وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله تماما كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه وإساغته. لكن الملح إذا زاد عن القدر المطلوب مجّته الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه أيضا، والنحو أيضا ـ مع افتراض قبول العبارة السابقة ـ إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغا، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة إلى الإكثار والتزيد دون حاجة، فإنه حينئذ يكون عبثا في ذاته، حيث يصعب فهمه واستيعابه، وربما أدى الأمر إلى ذود الناس عن الإقبال على تعلم اللغة نفسها، بل والنفرة منها [1].

(١) محمد عيد، مرجع سابق، ص ١٧ ، ١٨.

وهذه هي النتيجة التي وصلنا إليها ـ للأسف ـ بسبب النحو، فالتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النحو، بصرف النظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم.

«إذا نظرنا إلى الأبحاث التي أجريت في تعليم القواعد في اللغة الإنجليزية نجد أنها نشأت منذ أخذ العلماء يشكون في نظرية انتقال أثر التدريب، فلما انهارت هذه النظرية أخذ الباحثون يولون وجوههم شطر النظرية الوظيفية. فلنعلم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة. ولقد فسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كونوا منها منهج النحو [1] لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبس أن تغير، وأخذ الباحثون يتجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النحو وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النحو اليوم فى معظم المدارس الأوربية والأمريكية [٢].

لكن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا «لا يتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج» [٣] مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر.

لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.

«وخلاصة القول: أن تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في

---

(1) Pooley, R, Teaching English Usage. D. Appleton Century Comp. Inc. New York, pp. 126 - 127.

فى المرجع السابق.

(2) Lyman, R., Summary of Investigation Relating to Grammer, Language, and Composition, Chicago, University of Chicago, Illinois, 1932.

في محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص ٢٣٥.

(٣) المرجع السابق.

كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومشكلاتهم.

فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أن نتخير الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها، وأن نرتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموه العقلى» [1].

ويبقى - مع ذلك - السؤال الحاسم التالي: حتى مع افتراض اختيار الموضوعات النحوية المناسبة للطلاب، كيف توضع منهجيا للتدريس؟ يعني كيف يصمم على أساسها منهج النحو؟ وكيف يُدرس؟.

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة، وما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات قرائية إذا أحسن - اختياره - فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة الملائمة. وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطى الطفل الأمن والحرية بالقدر الذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعلامات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد:

إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة. وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون - ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة، والتدريب عليها تدريبا متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٣٧.

ومن ثم لابد أن يفسح المدرس أمام التلاميذ المجال فى دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام.

ومع ذلك فإن من أهم الطرق التقليدية الشائعة فى تدريس النحو ما يلى:

١ـ الطريقة القياسية:

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها. والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب. كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة. وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم. فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي، لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد. ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، «فالقياس دائما يأتي بعد معرفة، أيا كانت هذه المعرفة. فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلا إلحاقا للشبيه بشبيهه الذي عرف وانتهى فيه البحث» (١).

والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية، أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة. ولما كانت الجزئيات قد لا تنطوي كلها تحت القاعدة العامة ـ وهذا غالبا ما يحدث ـ فقد أدى هذا إلى الحذف والتقدير والتأويل، واختلاف الآراء في المسألة الواحدة.

وبالرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلا أنها تعوِّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث. كما أنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار. ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا، أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم

(١) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٢، ص ٢٥٨.

والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنها عكس قوانين الإدراك؛ حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل. وقد أدى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو. وقد هجرت هذه الطريقة بعد أن ثبت علميا أنها لا تكوِّن السلوك اللغوي لدى التلاميذ. ومع ذلك، فما تزال هذه الطريقة تجد أنصارا لها هنا وهناك. ومن أشيع كتب النحو المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

٢ـ الطريقة الاستنباطية:

تقوم الطريقة الاستنباطية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة. وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النحو في المرحلة الثانوية، في معظم الأقطار العربية. أما في المرحلة المتوسطة أو الإعدادية، فدروس النحو غالبا ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد، ثم تستنبط منه القاعدة. ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة المبتورة المعاني، التي لا يجمع شتاتها جامع. ومع ذلك، فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التكلف في صياغة النصوص، حتى تتضمن القواعد المقصودة، فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي. ولقد أطلق بعض الباحثين على هذه الطريقة اسم «الطريقة الاستوائية» وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها. ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة. فمعظم القواعد النحوية، كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل!.

وقد نسبت هذه الطريقة (الاستنباطية) إلى الفيلسوف الألماني «يوحنا فردريك هربارت»، وطريقته التي تعرف باسم «طريقة هربارت» ذات الخطوات الخمس، وهي: المقدمة والعرض، والربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق. ومن أشهر الكتب التي ألفت وفقا للطريقة الاستنباطية. كتاب «النحو الواضح» للأستاذ على الجارم.

والجدير بالذكر أن مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوربا قد هجروا طريقة «هربارت» من زمن بعيد، واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وفي تدريسها بفكرة ابن خلدون التي تركز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص اللغوية الجميلة. دراسة تحليلية تقويمية تذوقية. لكننا مازلنا

مصرين على التشيع لطريقة «هربارت» أكثر من أهله وأبناء جلدته! والنتيجة هي الضعف اللغوي لدى الناشئة في كل مكان.

تحضير درس القواعد حسب الطريقة الاستنباطية:

يحضر درس القواعد وفقا للطريقة الاستنباطية على النحو التالي:

التاريخ... هـ الموضوع الصف الدراسي.....

.... م الفاعل الفصل

أولا: الأهداف:

١ ـ أن يفهم التلاميذ الأفكار الموجودة بالنص أو الأمثلة.

٢ ـ أن يدركوا موقع الفاعل من الجملة الفعلية موقعا وعملا.

٣ ـ أن يفهموا أنواع الفاعل وإعراب كل نوع.

٤ ـ أن يستطيعوا ممارسة الفاعل في لغتهم بطريقة صحيحة.

ثانيا: المحتوى:

١ ـ أفكار النص الكامل أو الأمثلة المتنوعة.

٢ ـ معنى الفاعل وموقعه في الجملة.

٣ ـ أنواع الفاعل.

٤ ـ التدريب على استعمال الفاعل.

ثالثا: طريقة السير في الدس:

١ ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

٢ ـ قراءة التلاميذ للنص ـ إذا كان نصا متكاملا ـ قراءة صامتة ثم مناقشتهم فيما يحتويه من أفكار ومعان وقيم.. إلخ.

٣ ـ قراءة التلاميذ للنص جملة بعد جملة مع بيان الشاهد فيها (الفاعل) من حيث معناه، ونوعه وإعرابه، والإتيان بأمثلة مشابهة.. إلخ، ثم استنباط القاعدة في النهاية.. وهكذا إلى أن ينتهي النص.. وعندئذ يتم استنباط القواعد الكلية للموضوع (الفاعل). إذا كان موضوع الدرس يبدأ بأمثلة متنوعة كما هو الحال في

منهج المرحلة الثانوية، فإن أول عمل هنا يكون بقراءة المثال، ومناقشة معناه، قبل استنباط القاعدة منه. . وهكذا إلى أن تنتهي الأمثلة.

رابعا: التقويم:

يتم التقويم في ضوء أهداف الدرس وذلك على النحو التالي:

١ ـ تقويم بنائي يتمثل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض من بداية الدرس إلى نهايته.

٢ ـ كما يتمثل في حل بعض تدريبات الدرس مع التلاميذ أثناء الحصة.

٣ ـ تقويم ختامي ويتمثل في إعطاء التلاميذ بعض التدريبات لحلها في كراسة الواجب، ثم يصوبها المدرس بعد ذلك ويضع لكل تلميذ الدرجة التي يستحقها.

٤ ـ يعالج المدرس الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في لقاءات لاحقة.

إطار جديد لتصميم منهج النحو وتدريسه في مراحل التعليم العام

هنا نقترح إطارًا جديدًا يأخذ في الاعتبار إيجابيات النظريات اللغوية الثلاث التي سبق عرضها في الفصل الثاني من هذا الكتاب ألا وهي: **البنيوية، والسلوكية، والمعرفية**: آخذين في الاعتبار الميل نحو **النظرية السلوكية** لابن خلدون وسكنر في **المرحلة الابتدائية وما قبلها**، ثم نميل بالتدريج نحو **البنيوية** والمعرفية كلما صعدنا في السلم التعليمي نحو **المرحلة الثانوية وما بعدها**.

وفي هذا الإطار ينبغي مراعاة ما يأتي:

أولا: يجب التفريق بين موقف التلاميذ في مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها، وبين موقف المتخصصين فيها على المستوى الجامعي. فحاجة الأولين كحاجة سائق السيارة الماهر الذي يحس أثناء السير بما يطرأ على سيارته من خلل، ويستطيع التعامل مع بعض قضاياها وأجزائها العامة بحيث لا تقف به في الطريق. أما المتخصصون في أمور الملكة اللسانية على المستوى الجامعي من الباحثين والدارسين والمدرسين وغيرهم فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات الذي هو ليس فقط قائدا ماهرا لها، بل أيضا مدركا لأسرارها، وللعلاقات الدقيقة بين جزئياتها.

ثانيا: يجب أن تبث مسائل النحو المناسبة في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ؛ بحيث يتعرف المتعلم من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمر بها. وبذلك تتاح الفرصة للتلاميذ للتدرب على الأسلوب النحوي الواحد في كل النصوص التي يدرسونها، وبالشكل الذي يرد به في النص فقط، وبذلك يتوزع التدرب على الأسلوب الواحد في كل النصوص المقررة، بدلا من التدرب المركز على حفظ القاعدة الواحدة وكل جزئياتها المعقدة، في موقف واحد.. مرة واحدة، ثم نسيانها بعد ذلك.

ثالثا: إن تربية «الملكة اللسانية» يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى بما أسماه «القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد»، كالتقديم والتأخير، والحذف، والحروف غير المستقلة.. إلخ، وقد قال بهذه الفكرة اللغوي العربي المعاصر الدكتور تمام حسان الذي سمى «قرائن الكلام» بـ «قرائن التعليق» لفظية ومعنوية، كما عقد فصلا في كتابه: «اللغة العربية معناها ومبناها» بعنوان: «القرائن تغني عن العوامل»، وعلى هذا الأساس قدم نظريته لدراسة الفصحى في إطار «المعنى والمبنى» [1].

رابعا: أن تربية «الملكة اللسانية» لا يتم إلا من خلال حفظ النصوص الأصلية الراقية، والشواهد الحية المتطورة **«وعلى قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال، تكون جودة المصنوع نظما ونثرا، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها»**.

خامسا: أن يتم تناول النصوص كما تنطق فعلا، وأن يتم دراستها من حيث مستوى الأصوات، والحروف، وبنية الكلمة، والتركيب والدلالة، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادسا: أن «الملكة اللسانية» لا تُربَّى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة.

---

(١) تمام حسان، مرجع سابق، ص ٢٣١.

إن تربية «الملكة اللسانية» وفقا لنظرة ابن خلدون، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب في تخطيط المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، ومتابعته، على النحو التالي:

أولا: التخطيط، يتم اختيار النصوص الأصلية الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأدب شعره ونثره.. إلخ، على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم. كما ينص على معالجة بعض موضوعات النحو التي ترد في هذه النصوص كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر ـ مثلا ـ كما وردت في النصوص. وعلى هذا الأساس توزع موضوعات النحو على السنوات الدراسية المختلفة، من السهل إلى الصعب، مع مراعاة الاستعمال في كل مرحلة.

ثانيا: التنفيذ، يتم تناول النصوص المناسبة، لكل مرحلة أو لكل صف دراسي بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، ثم الحفظ، من خلال الإجراءات التالية:

١ ـ الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

٢ ـ التدريب على قراءة النص قراءة جهرية جيدة، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣ ـ قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٤ ـ الوقوف على قضايا وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصف في النص كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، وعمل كان

وأخواتها، وإن وأخواتها. . إلخ، أو كل مـا اشتمل عليه النص من هذه الموضوعات.

٥ ـ الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

٦ ـ حفظ النص حـفظا جيدا (إن كـان من القرآن أو السنة أو الأدب شـعره ونثره)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

٧ ـ التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ثالثا: التقويم والمتابعة، ويتم في خطوتين: **الأولى** وتتمثل في تعبـير التلاميذ وفقا للمعايير التالية:

أ ـ سلامة الكتابة ووضوح الخط.

ب ـ سلامة الأسلوب (كل ما يتصل بالنحو والصرف).

جـ ـ سلامة المعاني.

د ـ تكامل المعاني.

هـ ـ منطقية العرض.

و ـ جمال المعنى والمبنى.

الخطوة الثانية: وتتمثل في معـالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في تعبيـر التلاميذ من حـيث المبنى والمعنى أثـناء التـدريس وفي كل مـا يلي ذلك من دروس. **وهنا يجب ملاحظة عدة أمور هامة:**

١ ـ أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكـيب ـ كما هو واضح في الخطوة رقم (٢) ـ تحت بند التنفـيذ، أم كـانت متـصلة ببعـض الأساليب النحـوية كالـفعل والفـاعل، والمبتـدأ والخـبر. . إلخ، كـما هو واضح فى الخطـوة رقم (٤) تحت بند التنفيـذ أيضا.

٢ ـ أنه يجب الاكتفاء في المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، كدراسة الفعل والفاعل والمفعول، والجار والمجرور، والظرف، والمبتدأ والخبر، وإن، وكان، ويضاف إلى ذلك دراسة العدد والتمييز والحال، والنعت وبقية التوابع في المرحلة الثانوية.

٣ ـ لا يخصص لكل أسلوب نحوي من هذه الأساليب نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية المنشودة.

٤ ـ أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هى منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو العوامل.

٥ ـ أن يتم التعرض لموقع الكلمة في الجملة ـ فعلا أو فاعلا أو مفعولا، أو مبتدأ. . إلخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أو منصوبة، أو مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة، وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي أو التخصصي.

تطبيق الطريقة المقترحة:

قام المؤلف بإجراء تجربة على هذه الطريقة التي سبق عرضها للوقوف على مدى فاعليتها في إنقاص الأخطاء النحوية في التعبير التحريري لطلاب الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس الرياض حيث جعل أحد الفصول مجموعة ضابطة والفصل الآخر مجموعة تجريبية.

كان التدريس يتم للمجموعة التجريبية، وفقا للخطوات السابقة الذكر (انظر تحويل فكرة ابن خلدون إلى طريقة يمكن تطبيقها) من خلال ثمانية نصوص اختارها المؤلف لهذا الغرض. كما درست هذه النصوص نفسها للمجموعة الضابطة، ولكن بالطريقة التقليدية في تدريس التعبير وهى كتابة الموضوع على السبورة، ثم التحدث فيه، ثم كتابة التلاميذ عنه. ثم استمرت التجربة عشرة أسابيع.

النصوص التي درست للمجموعة التجريبية، ثم كتب فيها تلاميذ المجموعتين •

عدد النصوص	عناوين النصوص
الموضوع الأول	المخدرات كارثة إنسانية
الموضوع الثاني	الصنعة حصانة
الموضوع الثالث	العمل اليدوي
الموضوع الرابع	قصة سيدنا نوح
الموضوع الخامس	التدخين وأثره على الفرد والمجتمع
الموضوع السادس	انتصار محمد بن عبد الله ﷺ
الموضوع السابع	فن قيادة السيارات
الموضوع الثامن	العلم وأثره في رقي الإنسانية

النتائج في ضوء الأهداف:

ومن تحليل بيانات التجربة والأمور التى تمخضت عنها يمكن استخلاص ما يأتي:

أولا: المجموعة الضابطة قد حافظت على نفس متوسط الأخطاء النحوية الذي بدأت به التجربة تقريبا، حيث إنها قد حققت نفس مستوى الأخطاء من الموضوعات القبلية، ومرورا بالموضوع التجريبي الأول إلى الموضوع التجريبي الثامن.

ثانيا: أن متوسط أخطاء المجموعة التجريبية قد تناقص تناقصا مطردا وذا دلالة من الموضوعات القبلية، ومرورا بالموضوع التجريبي الأول إلى الموضوع التجريبي الثامن.

ثالثا، أن الفرق بين متوسط أخطاء المجموعتين قد بدأ يتضح من الموضوع التجريبي الأول، حيث أصبح الفارق بينهما ذا دلالة إحصائية، ثم أخذ يتسع نتيجة تناقص متوسط عدد أخطاء المجموعة التجريبية، حتى أصبح الفارق بينهما ذا دلالة جوهرية في الموضوع الثامن.

رابعا، لقد لاحظ الباحث الأثر الإيجابي للطريقة المقترحة في تعبير المجموعة التجريبية، بعد الموضوع الأول مباشرة، حيث إن التحسن كان قد بدأ ينعكس أيضا على جوانب أخرى في التعبير علاوة على تناقص الأخطاء النحوية، وكان أكثرها بروزا هو انخفاض مستوى أخطاء التلاميذ في التحرير العربي، أي في الإملاء وعلامات الترقيم وما إلى ذلك.

خامسا، لقد لاحظ الباحث أمرا آخر، خاصة ابتداء من منتصف التجربة، وهو أن تعبير تلاميذ المجموعة التجريبية، قد بدأ يجود في معناه وفي مبناه. فقد تخلصوا من كثير من المعاني المغلوطة، والأفكار المشوشة، التي كان تعبيرهم ممتلئا بها. وما ذلك إلا لأن التلاميذ كانوا يكتبون بألفاظ رأوها، ويعبرون عن معان درسوها، وحفظوها، واقتبسوا منها، ونسجوا على منوالها، فجاء تعبيرهم متماسكا نسبيا في مبناه ومعناه.

سادسا، وعلى العكس من ذلك كان تعبير أفراد المجموعة الضابطة، حيث كان مستوى الأخطاء في التحرير العربي، وفي المعاني.. وفي العرض، لا تقل سوءا عن الأخطاء النحوية. حيث رصد المحلل مستوى عاليا من الأخطاء في هذه الجوانب بالإضافة إلى الأخطاء النحوية.

سابعا، لقد ثبت من التحليل أن التدريب الموزع من خلال النصوص المختلفة على أساليب النحو المهمة والشائعة، كالفعل، والفاعل، والمفعول، والمبتدأ والخبر، وإن وأخواتها، وكان وأخواتها، والجر والمجرور.. إلخ أفضل بكثير جدا من التدريب المركز على موضوع واحد، يدرس مرة واحدة دراسة ثم ينسى بعد ذلك.

ثامنا: من كل ما سبق يتضح لنا مدى جدية الطريقة المقترحة ومدى فاعليتها في تربية الملكة اللسانية عموما، وفي تقليل الأخطاء النحوية لدى التلاميذ في مراحل ما قبل التعليم الجامعي على وجه الخصوص.

التوصيات:

لقد خرج الباحث من كل ما سبق بمجموعة من التوصيات والاقتراحات أهمها ما يأتي:

١ ـ التوقف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك دون أن تترك أثرا يذكر في تربية الملكة اللسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ما قبل الجامعي. وعدم التركيز في هذه المراحل على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم، حيث إن فقدان الإعراب لا يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ، بل يمكن ـ كما سبق أن رأينا ـ أن يعتاض عنه بقرائن الكلام التي تدل على خصوصيات المقاصد ومقتضى الحال.

٢ ـ أن فقدان الإعراب في لغة التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي وغير المتخصص ليس بضائر للغة، مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد. وإذا كان الواقع الحالي يؤكد ذلك، فإن هذا الواقع نفسه يؤكد أيضا أن تدريس النحو منفصلا عن اللغة ـ كما هو الحال الآن ـ قد أدى ليس فقط إلى ضعف الناشئة في اللغة والنحو، بل أيضا إلى نفورهم منها والصدود عنها!.

٣ ـ أن اكتساب «الملكة» التي تصون اللسان والقلم عن الخطأ، إنما تكتسب بالتعليم والدربة والمران، من خلال دراسة وحفظ النصوص الأصلية الراقية، والشواهد الحية المتطورة، وعلى قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال، تكون جودة المصنوع نظما ونثرا. وهكذا ينبغي أن تربى الملكة.

٤ ـ أن «الملكة اللسانية» لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون أن تفهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة.

٥ ـ يجب أن تبث في ثنايا النصوص المختارة للدراسة أو الحفظ مسائل النحو واللغة المناسبة للتلاميذ، بحيث يتعرفون من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمرون بها. وهكذا تتاح الفرصة للتلاميذ للتدريب على الأسلوب النحوي الواحد في كل النصوص التي يدرسونها، وبالشكل الذي ورد به في النص فقط، وبذلك يتوزع التدريب، بدلا من التدريب المركز على حفظ القاعدة الواحدة وكل جزئياتها، في موقف واحد، مرة واحدة، ثم نسيانها بعد ذلك.

٦ ـ أن ما سبق يعني ـ بوضوح ـ أنه لا يجب أن يخصص لكل أسلوب أو قاعدة نحوية نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص اللغوية الراقية، أو تصطنع نصوص تافهة في معناها ومبناها، لخدمة صناعة الإعراب والحفاظ على أواخر الكلمات. والبديل هو أن يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية المنشودة أو المناسبة لكل مرحلة أو لكل صف.

٧ ـ أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هي منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو العوامل.

٨ ـ أن يتم التعرف على موقع الكلمة في الجملة ـ فعلا كانت أو فاعلا، أو مفعولا، أو مبتدأ.. إلخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أو منصوبة، أو مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة، وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٩ ـ يجب الاكتفاء في المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية دراسة عامة، وكما ترد في النصوص. على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، كدراسة الفعل، والفاعل، والمفعول، الجار والمجرور، والظروف، والمبتدأ والخبر، وعمل كل من إنَّ وكان.

ويضـاف إلى ذلك دراسة العـدد، والتمـييز، والحـال، والنعت، وبقـية التوابع في المرحلة الثانوية، على ألا يتـوقف التدريب في كل مرحلة عن ما سبق دراسته في المرحلة السابقة.

١٠ ـ يجب الاهتمام بحفظ النص حـفظا جيدا بعد دراسته وفهـمه، خاصة إذا كان من القـرآن أو السنة أو الأدب الراقي شعره ونثـره، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه، وكتابته.

١١ ـ يجب أن يعبر التلامـيذ كتابة عن موضوع النص بعـد دراسته وحفظه والقراءة حوله، فالتعـبير الجيد هو الحصيلة النهائية لتـعليم اللغة العربية، كما أنه هو الممارسة الحقيقـية لما تعلمه التلاميذ من دروس اللغة الأخرى كالأدب والقواعد والقراءة وغيرها.

١٢ ـ إن تدريس فنون اللغة المتنوعـة من استماع، وقـراءة وأدب، ونحو إذا لم تقوم لسان التلميـذ، ولم تجنبه اللحن في الكلام، والخطأ في التحرير العربي، والفحش أو السطحية في المعاني، وسوء العرض، وفقر التصور والخيال، فلا خير فـيها؛ لأنها تكون من باب العلم الذى لا ينفع، الذي نعوذ بالله منه، كما استعاذ منه رسول الله ﷺ.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

* * *

أولا: المراجع العربية

١ ـ **إبراهيم السامرائي**: التطور اللغوي التاريخي، بيروت، دار الأندلس، ١٨٩١ م.

٢ ـ **إبراهيم مصطفى**: إحياء النحو، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧ م.

٣ ـ **ابن خلدون**: مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولى، بيروت، دار القلم، ١٩٧٨ م.

٤ ـ **ابن كثير**: تفسير القرآن العظيم، الطبعة الثانية، بيروت، الأندلس ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م.

٥ـ **أحمد درويش**: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص٩٨.

٦ ـ **أحمد مستجير** : «الجينيوم. قراءة في سفر الإنسان»، في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (١٨)، يوليو ٢٠٠٠م، ص١٤.

٧ ـ **الجنيدي خليفة**: نحو عربية أفضل، بيروت، دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨ م.

٨ ـ **أمين الخولي**: مناهج تجديد النحو والبلاغة والتفسير والأدب، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١ م.

٩ ـ **تمام حسان**: للغة العربية: مبناها ومعناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، بدون تاريخ.

١٠ ـ **جابر عبد الحميد وآخرون**: الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، طبعة ١٩٨١ ـ ١٩٨٢، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

١١ ـ **جودت الركابي**: طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٠م.

١٢ ـ **جيرالد دوفي وزميلاه**: كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الكويت مكتبة الفلاح، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م.

١٣ ـ **حسن البنا:** حديث الثلاثاء، سجله وأعده للنشر أحمد عيسى عاشور، القاهرة مكتبة القرآن، بدون تاريخ.

١٤ ـ **حسين سليمان قورة:** تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية طـ ٢، دار المعارف، ١٩٧٢ م.

١٥ ـ **سيد قطب:** في ظلال القرآن، طـ ١٠، دار الشروق، بيروت ـ القاهرة، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م.

١٦ ـ **سيد قطب:** مقومات التصور الإسلامي: طـ ٤، دار الشروق، القاهرة ـ بيروت ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨ م.

١٧ ـ **سيد قطب:** خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، طـ ٧، دار الشروق، بيروت ـ القاهرة، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م.

١٨ ـ **سيد قطب:** في التاريخ فكرة ومنهاج، ط ٧، دار الشروق، القاهرة ـ بيروت، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م.

١٩ـ **سيد قطب:** النقد الأدبي أصوله ومناهجه، القاهرة، دار الشروق، طـ ٦، ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٨٣ م.

٢٠ ـ **رشدي أحمد طعيمة:** «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧١ م.

٢١ ـ **رشدي أحمد طعيمة:** الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م.

٢٢ - **رشدي أحمد طعيمة:** المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول، ص٣٩٩.

٢٣ ـ **رياء المنذري:** «فاعلية استخدام المنظم المتقدم في تحصيل النحو لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي «رسالة ماجيستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤، ص٦-٧.

٢٤ ـ **سعود بن حميد السبيعي**: «نحو نظرية إسلامية للغة» في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، المجلد العاشر، ربيع ١٤٢١هـ، يوليو ٢٠٠٠م، ٥-٢٠.

٢٥ ـ **شوقي ضيف**: المدخل إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧ م.

٢٦ ـ **طه حسين**: في الأدب الجاهلي، القاهرة، مطبعة مصر، ١٩٣٣ م.

٢٧ ـ **عبد الحميد الشلقاني**: مصادر اللغة، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٠ م.

٢٨ ـ **عبد الصبور شاهين**: العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٨٣ م.

٢٩ ـ **عبد الواحد وافي**: فقه اللغة العربية: أصولها النفسية وطرق تدريسها، بدون تاريخ.

٣٠ ـ **عبد العزيز عبد المجيد**: اللغة العربية: أصولها النفسية وطرق تدريسها، ط ٤، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ.

٣١ ـ **عبد العزيز عبد المجيد**: القصة في التربية، أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة تدريسها، ط ٢، القاهرة، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ.

٣٢ ـ **عبد القاهر الجرجاني**: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ، ص٤٤.

٣٣ ـ **عدنان علي رضا النحوي**: الأدب الإسلامي، : إنسانيته وعالميته، ط ٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧ م.

٣٤ ـ **عز الدين إسماعيل**: الأدب وفنونه، ط ٢، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥ م.

٣٥ ـ **عفراء بدر إبراهيم البدر**: مهارات الاستماع في اللغة العربية، وأساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود ١٤١٠ هـ ـ ١٩٩٠ م.

٣٦ ـ **علي أحمد مدكور**: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م، ص١٦٠-١٦٣.

٣٧ ـ **علي أحمد مدكور:** المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، ط ١، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤١٠ هـ ـ ١٩٨٩ م.

٣٨ ـ **علي أحمد مدكور:** منهج التربية في التصور الإسلامي، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ١٤١١ هـ ـ ١٩٩٠ م.

٣٩ ـ **علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي:** الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، بدون تاريخ.

٤٠ ـ **علي محمد القاسمي:** اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ م.

٤١ ـ **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب:** «التعليم والتقويم كنظامين مفتوحين» في التقويم كمدخل لتطوير التعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير العلوم بجامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٩ م.

٤٢ ـ **فتحي يونس وآخرون:** أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١ م.

٤٣ ـ **كارل بروكلمان:** فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م.

٤٤ ـ **ليرا سرينيفاسن:** التعليم غير النظامي للكبار، ترجمة محمد عزت عبد الموجود، علي أحمد مدكور، صلاح أحمد مراد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤ م.

٤٥ ـ **محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي:** التدريس في اللغة العربيه، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤ م.

٤٦ ـ **محمد عزت عبد الموجود وآخرون:** أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١ م.

٤٧ ـ **محمد عزت عبد الموجود:** «التخطيط لعملية التدريس» مركز الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٧ م.

٤٨ ـ **محمد صـلاح الدين علي مجاور**: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦ م.

٤٩ ـ **محمد عيد**: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤ م.

٥٠ ـ **محمد قدري لطفي**: «الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين» رسالة الماجستير، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٤٥ م.

٥١ ـ **محمـد قطب**: منهج التـربية الإسـلاميـة: جزءان بيروت، دار الـشروق، ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م.

٥٢ ـ **محمد قطب**: منهج الفن الإسلامي، ط ٦، دار الشروق، بيروت القاهرة، ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٨٣ م.

٥٣ ـ **محمود رشـدي خاطر وآخرون**: طرق تدريس اللغة العربيـة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١ م.

٥٤ ـ **محـمود رشـدي خاطر**: قائمـة المفردات الشائعـة في اللغة العربيـة، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، مصر، ١٩٥٤ م.

٥٥ ـ **محمود رشدي خاطر**: تقويم نشاط محو الأمية في الدول العربية، المنظمة العربيـة للتربيـة والثقـافة والعلوم، والجهـاز الإقليمي العـربي لمحو الأمـية، الإسكندرية، ديسمبر ١٩٧١ م.

٥٦ ـ **محمـود رشدي خاطر**: إعداد المواد التعليمية فـي البرامج الوظيفية، سرس الليان، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٢ م.

٥٧ ـ **محمـود الشنيطى وآخرون**: كتب الأطفال في مصـر منذ عام ١٩٢٨ حتى عام ١٩٧٨، دراسـة استـطلاعـية، أعـدت لمنـظمة اليـونيسيف، الـقاهرة، ١٩٧٩م.

٥٨ ـ **محمود السيد**: أسس اختيار موضوعـات النحو للمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢ م.

٥٩ ـ **محمود كامل الناقـة ورشدي طعيمة**: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦٠ ـ **نبـيل علي:** «وراثة اللغـة ولغـة الوراثة» فـي الكتب وجـهـات نظر، دار الشروق، العدد (٢٧)، أبريل ٢٠٠١م، ص٢٦.

٦١ ـ **نبيل علي:** الثقافة العربية وعصـر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربي، الكويت، سلسلة عـالم المعرفة، المجـلس الوطني للثقـافة والفنون والآداب، العدد ٢٦٥، يناير، ٢٠٠١م، ص١٦٧.

٦٢ ـ **د. هـ. روبنز:** موجز تاريخ علم اللغة، عالم المعرفة رقم ٢٢٧، الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفـنون والآداب، الكويت رجب ١٤١٨هـ، نوفمبر ١٩٩٧م ص٣١٨ - ٣٢١ وانظر أيضا نـبيل علي: «وراثة اللغـة ولغة الوراثة» مرجع سابق، ص٢٢.

٦٣ ـ **وليم. س. جراي:** تعليم القراءة والكـتابة، ترجمة مـحمود رشـدي خاطر وآخرون، القاهرة دار المعرفة، ١٩٨١ م.

٦٤ ـ **يوهـان فك:** كـتـاب العـربيـة، القاهرة، مـطبعـة دار الكتـاب العـربي، ١٩٥٠م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1 - Allen, E. E., & Valette, R. M., Classroom Techniqies Foreign Languages and English as a Second Language, New York, Harcourt Brace, Jovanovich, Inc., 1977.

2 - Anderson. E., "What Makes Handwriting Legible?" Elementary School Journal, 64 (April 1969).

3 - Anderson, P. S., & Lapp, D., Language Skills in Elementary Education, 3 rd Ed. New York, MacMillan Publishing Co., Inc., 1979.

4 - Aurbach, J, et al, "Transformation Grammar: A Guide For Teachers", in Destefano, J, S, et al (ed) Language and the Language Arts, Boston Little Brown and Company, 1974.

5 - Brown, D., Auding as the Primary Language Ability, Unpublished Dissertation, Stanford University, 1954.

6 - Burrows, A. T, Jackson, D. C., & Saunders D. C., "Practical Writing" in Destefano, J. S., & Fox, S. E., Language and the Language Arts, Boston, Little, Brown and Company, 1974.

7 - Carol Chomsky "Write Now, Read Later" in Language in Early Childhood Education, National Association for the Education of Young Children, 1972.

8 - Carol Chomsky "Creativity and Innovation in child Language" Journal of Education 158 (May 1976).

9 - Clapp, E. R., "Why The Devil Don't you Teach Freshmen to Write?" Saturday Review, 48. February 1965.

10 - Davis, L. S. "The Applicability of Phonic Generralis - ations to Selected Spilling Programs", Elementery English, Vol. 49, No. 5, may 1973.

11 - Dechant, E. V., Improving the Teaching of Reading, New Delhi, Prentic - Hall of India Prinate Limited, 1969.

12 - Depillo, N. C., "The Influence of Handwriting upon Teachers Evaluations of Children's Creative Stories" Unpublishd doctoral dissertion, University of Wisconsen, 1970.

13 - Fisher, C, J., & Terry, C. A., Children's language and The language Arts, New York, Mc grraw - Hill, Inc., 1977.

14 - Flood, J, & Lapp, D. Language / Reading Insterction for the Young Child, N. Y. macMillan Publishing Company, 1981.

15 - Freire, P. Pedagogy of the Oppresed, New York, Seabury Press, 1970.

16 - Fromkin, V., & Roman, An Introduction to Language, New york, Halt, Rinehart and Winston, 1974.

17 - Giannangelo, E. M., & Frazer, B. M., "Listrning A Critical Skill That Must Be Taught:" Kappa Delta Reaseach, 12: No. 2 (Dec. 1975).

18 - Illich, I, Deschooling Society, New York, Hurper, and Row, 1971.

19 - Kean. J., & Personke, C., The language Arts Teaching and Learning in the Elementary School, New York, St. Martin's Press, 1976.

20 - Lewy, A., (Ed) Handbook of Curriculum Evaluation, Paris, Unesco, Language Inc. 1976.

21 - Lyman, R., Summary of Investigation Relating to Grammar, Language, and Composition, Chicago, University of Chicago, Illinois, 1932.

22 - Maria Montessori, The Montessory Method, Cambridge, Massachusettes: Robert, 1967.

23 - Moyle, E., The Teaching of Reading, Great Britain, Wordlock Education, 1978.

24 - Pooley, R., Teaching English Usage. E. Appleto ` Century Comp. Inc.: New York.

25 - Robinson, H, Alan, Teaching Reading and study Strategies: The Content Areas Boston, Allyn and Bacon, Inv., 1975.

26 - Rogers, C. Client Centered Therapy, Boston Houghton, Miffline, 1965.

27 - Rubin, D., Teaching Elementary Language Arts, 2 Nd ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

28 - Russel, D., H., & Russel, E, F., Listening Aids Through the Grades, N. Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia Uni versity, 1959.

29- Salkie, Raphael, Linguistics and Politice, Unwin Hyman, Ltd. Great Britain, 1990, P.85.

30 - Sylvia, Ashton ` Warner, Teacher: New York, Bantan, 1964.

31 - Taylor, E., A New Approach to Language Arts in the Elementary School, New York Parker Publishing Company, Inc., 1970.

32 - Teachers of English Language Arts For Today's Children, New York Appleton Century - Cropts, Inc., 1954.

33 - Tenbrink, T. D., Evaluation: A Practical Guide For Teachers, New York, Mc Graw - Hill Book Company, 1974.

34 - Valette, R. M., Modern Language Testing 2 nd Ed. new York, Harcourt brace, Jovanovich, Inc., 1977.

